Alfabetización académica

Un camino hacia la inclusión en el nivel superior

Lucía Natale y Daniela Stagnaro
(compiladoras)

Colección Educación

EDICIONES UNGS
Universidad Nacional de General Sarmiento

Alfabetización académica
Un camino hacia la inclusión en el nivel superior

Lucía Natale y Daniela Stagnaro
(compiladoras)

Alfabetización académica

Un camino hacia la inclusión en el nivel superior

María Cristina Castro Azuara, María Constanza Errázuriz, Soledad Montes, Lucía Natale, Inés Gimena Pérez, Leticia Ríos, Martín Sánchez Camargo, Verónica Sánchez y Daniela Stagnaro

EDICIONES **UNGS**

Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Alfabetización académica : un camino hacia la inclusión en el nivel superior / María Cristina Castro Azuara ... [et al.] ; compilado por Lucía Natale ; Daniela Stagnaro. - 1a ed . - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.
220 p. ; 21 x 15 cm. - (Educación ; 22)
ISBN 978-987-630-257-9
1. Inclusión. 2. Educación Superior. I. Castro Azuara, María Cristina II. Natale, Lucía, comp. III. Stagnaro, Daniela, comp.
CDD 378

EDICIONES **UNGS**
© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507
ediciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/ediciones
Diseño gráfico de colección:
Andrés Espinosa / Dirección General Editorial - UNGS
Corrección: Silvana Franzetti
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados
Impreso en DP Argentina S.A.
Tacuarí 123 (C1071AAC), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en el mes de abril de 2017.
Tirada: 300 ejemplares.

Libro
Universitario
Argentino

Índice

Presentación /
Lucía Natale y Daniela Stagnaro 9

Capítulo 1. Inclusión en educación superior y alfabetización académica /
Inés Gimena Pérez y Lucía Natale 13

Capítulo 2. El Área de Primera Lengua de la Universidad
de las Américas Puebla, México /
Martín Sánchez Camargo 47

Capítulo 3. El Programa de Lectura y Escritura Académicas
de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes
para la inserción académica de los estudiantes /
Verónica Sánchez y Soledad Montes 75

Capítulo 4. Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo
de modelamiento de estudiantes de programas de formación
inicial docente /
María Constanza Errázuriz 103

Capítulo 5. El Área de Escritura Académica de la Licenciatura en
Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México/
María Cristina Castro Azuara 133

Capítulo 6. El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura
y Escritura a lo largo de la Carrera de la Universidad Nacional de General
Sarmiento, Argentina/
Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Inés Gimena Pérez y Leticia Ríos 161

Capítulo 7. Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión /
Daniela Stagnaro y Lucía Natale 201

Los autores 217

Presentación

Lucía Natale y Daniela Stagnaro

Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior es fruto de un proyecto de investigación regional promovido por la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina, a través de la convocatoria Consenso del Sur 2013. La convocatoria, que giró en torno a la cuestión de la inclusión social y educativa, propició un fructífero encuentro y el mutuo involucramiento de investigadores de distintos puntos de América Latina, dedicados a la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas.

El proyecto, denominado *Inclusión educativa en el nivel universitario: una mirada desde la alfabetización académica,* se desarrolló entre 2014 y 2015. Buscó indagar los efectos de distintos programas de alfabetización académica implementados en universidades de la región, con el propósito de propiciar la inclusión educativa y la permanencia de los estudiantes en el nivel. Para ello, se exploraron las visiones de distintos actores institucionales acerca del potencial de los programas, en pos de apoyar la inserción de los estudiantes en el ámbito académico y facilitar su participación en las distintas culturas disciplinares, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura de textos científicos y profesionales.

Asimismo, el proyecto tuvo como objetivo dar cuenta de distintos dispositivos desarrollados en las instituciones participantes, con la finalidad de difundir algunas de las innovaciones que en materia de programas de alfabeti-

zación académica se han generado en América Latina. La descripción de estos programas, que se puntualiza en distintos capítulos del presente libro, puede ser útil tanto para las nuevas universidades, en el marco de la expansión de la educación superior en todo el continente como para aquellas que deseen incorporar iniciativas como las que aquí se describen.

El libro se compone siete capítulos. En el primero, "Inclusión en educación superior y alfabetización académica", se construye un marco en el que se entrecruzan los conceptos de *inclusión* y *alfabetización académica* (AA). Luego de un recorrido por los lineamientos internacionales y las políticas educativas que favorecieron la expansión de la educación superior en el mundo y, especialmente, en América Latina, las autoras, Inés Gimena Pérez y Lucía Natale, exponen y analizan distintas conceptualizaciones y acepciones de las nociones mencionadas, para mostrar sus puntos de encuentro en relación con las instancias de enseñanza de las disciplinas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Del capítulo 2 al 6, se describen y analizan cinco programas de alfabetización académica de tres países latinoamericanos: uno de Argentina, dos de Chile y dos de México. A partir de la descripción y el análisis de estas iniciativas, se ofrece un panorama sobre diversas modalidades de abordaje de la lectura y la escritura en el nivel universitario. Asimismo, cada uno de estos capítulos da cuenta de distintos contextos educativos, en tanto incorpora el trabajo realizado en universidades tanto públicas (la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, y la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina) como privadas (la Universidad de las Américas, Puebla, México, y la Pontificia Universidad Católica de Chile en dos campus: Santiago y Villarrica). Estas instituciones reciben estudiantes que provienen de distintas situaciones socioeconómicas y culturales, por lo que en este aspecto también se evidencia la diversidad que caracteriza hoy a la universidad latinoamericana.

Para la organización de estos capítulos, se ha seguido un orden que parte de la presentación de programas de índole más general, dirigidos a estudiantes de los primeros años, para pasar luego a la exposición de otros que se focalizan más fuertemente en disciplinas específicas y que contemplan distintos momentos de las carreras universitarias.

En el capítulo 2, "El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México", Martín Sánchez Camargo expone la historia, las transformaciones experimentadas y la organización actual de esta área de servicio académico vinculada con el desarrollo de habilidades lingüísticas y discursivas en lengua materna, y con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a

través de la escritura. El Área de Primera Lengua ofrece dos cursos obligatorios de español en los primeros semestres y cuenta con un centro de escritura desde el que se ofrecen tutorías personalizadas y talleres específicos. Además de describir su organización, Sánchez Camargo también explora las valoraciones de los estudiantes destinatarios del área y muestra la complejidad que adquiere la enseñanza de la escritura académica para docentes del Área de Primera Lengua.

En el capítulo 3, "El Programa de Lectura y Escritura de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes", Verónica Sánchez y Soledad Montes presentan las acciones desplegadas en el marco de este programa dedicado a la enseñanza de la escritura situada: se ponen en marcha cursos de habilidades comunicativas optativos, que se dictan de manera virtual, y otros de desarrollo de habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad), obligatorios para estudiantes de primer año y que son diseñados a partir de las necesidades y particularidades de distintas carreras. Las autoras se concentran en el análisis de los efectos del curso, encontrados en un grupo de estudiantes becados en el marco de un programa que explícitamente se plantea contribuir a la inclusión de alumnos de origen socioeconómico medio y bajo en una institución de elite, como la PUC.

En el capítulo 4, "Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente", María Constanza Errázuriz describe el funcionamiento de un centro de escritura de tutoría entre pares estudiantes de la PUC (campus Villarrica). Este centro tiene como particularidad formativa un sistema de triple modelamiento que se detalla en el capítulo. Allí también explora las percepciones de estos tutores que luego ponen en marcha las tutorías y las de los estudiantes –pares tutorados– que concurren al centro por las tutorías. En esta instancia, el tutor "le entrega al segundo [al aprendiz] una forma de trabajar la escritura, de entender la tarea y de producir un texto comunicativamente adecuado", en palabras de la autora. Se produce así una interacción dialógica que coopera con la formación de ambos actores involucrados. Esta instancia formativa contribuye, además, con el posterior desempeño de los estudiantes del profesorado que se están formando como docentes.

En el capítulo 5, "El Área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México", María Cristina Castro Azuara expone y analiza el funcionamiento de un área de escritura académica focalizada en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas que se encuentra a cargo de docentes de la misma especialidad. El trabajo de

Castro Azuara permite tomar nota de los criterios de selección de las asignaturas participantes en este programa situado curricularmente y muestra de qué manera se liga tal organización a la teoría de base, fundada en la noción de género.

En el capítulo 6, "El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina", Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Inés Gimena Pérez y Leticia Ríos desarrollan y analizan el diseño de un programa que se inserta en la mayoría de las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento y que ofrece instancias de enseñanza de lectura y escritura con un enfoque integrado a las asignaturas que componen las distintas mallas curriculares. Como rasgo novedoso, las acciones del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC) son llevadas adelante por una pareja pedagógica conformada por un docente especializado en un área del conocimiento y un docente lingüista, ambos bajo el formato de la codocencia.

Finalmente, tras la definición del marco en el que se inscriben los dispositivos para el desarrollo de la lectura y la escritura generados en instituciones latinoamericanas y la caracterización de cada uno de los programas, en el capítulo 7 se sistematizan los resultados encontrados en los distintos análisis. Se relacionan los aportes de cada capítulo en relación con las nociones de inclusión y de alfabetización académica que establecen los propios actores que participan en las distintas iniciativas y se presentan los principales desafíos.

Confiamos que el interesante recorrido ofrecido en el presente volumen resulte de utilidad para autoridades y docentes del nivel superior que deseen propiciar el desarrollo de acciones de alfabetización académica en sus instituciones.

Capítulo 1
Inclusión en educación superior y alfabetización académica

Inés Gimena Pérez y Lucía Natale

Inclusión y *alfabetización académica*[1] (AA) son dos conceptos que atraviesan hoy los discursos sobre la universidad, especialmente en el contexto latinoamericano. La fuerza con la que se han instalado en las investigaciones ha dado lugar a que se configuren como el centro de dos campos de investigación con legitimidad propia. Prueba de ello es la creciente cantidad de proyectos, eventos científicos y publicaciones que abordan las problemáticas mencionadas. Sin embargo, estos conceptos no suelen ser puestos en relación, a pesar de que ambos tienen varios puntos en común, principalmente la vocación de poner en evidencia la necesidad de llevar adelante acciones que favorezcan la participación social de una mayor cantidad de jóvenes a través de una inserción de calidad en el

[1] Como veremos más adelante, los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas letradas –propias del nivel superior y de las características de los textos que circulan en la universidad, en los ámbitos científicos y profesionales– han sido conceptualizados de distinta manera, por lo que existen distintas denominaciones. Una de ellas, muy extendida en Latinoamérica es la de alfabetización académica. Otras son *alfabetizaciones académicas* y *literacidad/es disciplinar/es*. Estas conceptualizaciones se revisan en el capítulo 6, "El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina". Aquí, a los fines prácticos, empleamos *alfabetización académica* o *alfabetizaciones académicas*.

ámbito de los estudios superiores y, a la vez, generar mejores condiciones para su posterior desempeño profesional.[2]

Por otro lado, ambas nociones aparecen ligadas a la formidable expansión de la matrícula universitaria que se verificó en la segunda mitad del siglo XX, tanto a nivel mundial como regional (UNESCO, 2009). Este proceso de democratización de los estudios superiores favoreció el acceso de grupos que tradicionalmente quedaban fuera de la universidad y, a la vez, renovó los debates en torno a los conceptos de *inclusión* y *exclusión*, que anteriormente quedaban reservados, en el campo educativo, para los niveles primarios o para la educación especial y, en el campo de los estudios sociales, para los marginados (CEPAL, 2007).

Paralelamente, ante la evidencia de la heterogeneidad de los nuevos públicos universitarios y para facilitar su acceso, numerosas instituciones implementaron cursos de lectura y escritura –entre otras acciones de alfabetización académica destinadas a "nivelar" el desempeño de los ingresantes–. Sin embargo, prontamente las investigaciones lingüísticas y educativas mostraron que la cuestión no radica en las supuestas dificultades de los estudiantes, sino que los textos que circulan en el mundo universitario exigen el desarrollo de prácticas letradas específicas, que varían, además, de disciplina en disciplina (Nesiy Gardner, 2012; Hyland, 2004, entre otros). Más allá de esto, está en el espíritu de los programas de AA contribuir a la calidad del desempeño académico de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que son primera generación de universitarios, de los que solo se gradúa un porcentaje menor al 6% (CEPAL, 2007).

En este capítulo presentamos un recorrido por ambas nociones. En primer lugar, consideramos la cuestión de la inclusión a partir de las políticas educativas y de los lineamientos de organismos internacionales que tratan la cuestión de manera general y luego nos centramos en el desarrollo de la educación superior, especialmente en América Latina y en los dispositivos desarrollados en distintos países para favorecer la inclusión educativa en el nivel.

En una segunda instancia, nos focalizamos en el tratamiento de diversas conceptualizaciones del término *inclusión,* desde las que parten de una visión política hasta las que la vinculan con la calidad educativa y de la enseñanza,

[2] En Latinoamérica, distintos autores ya han planteado la relación entre AA e inclusión, de manera directa o indirecta. Entre los trabajos recientes, además de los de Paula Carlino y los del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) disponibles en <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>, se encuentran también el volumen coordinado por Castro Azuara (2015) y los trabajos desarrollados por López y Padilla (2013), por ejemplo.

específicamente. Una vez arribados a este punto, desarrollamos algunas de las perspectivas sobre el proceso de la/s alfabetización/es académica/s. Como veremos, se trata de una noción que, tal vez por su juventud, tal vez por la pujanza del campo, está en constante reelaboración. Finalmente, postulamos el encuentro de ambas nociones, entendiendo que la/s alfabetización/es académica/s resulta/n una vía para la inclusión en el nivel superior.

La inclusión educativa desde los lineamientos internacionales

Desde la última década del siglo XX, el requerimiento de inclusión ha sido considerado un tema principal en diversos ámbitos de debate social y educativo. Tanto en el nivel gubernamental de las políticas públicas nacionales e internacionales como en el campo de los estudios sobre la educación se han producido innumerables documentos, declaraciones e investigaciones sobre la equidad, la igualdad y la inclusión. Como se afirma en el Reporte Regional de Revisión de la Educación para Todos al 2015 (OREALC-UNESCO, 2014) y en el Foro Mundial de Educación (2015), a partir de la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT), Tailandia, (1990)[3] y del Marco de Acción de Dakar (2000), se busca universalizar el acceso a la enseñanza para todos los niños, jóvenes y adultos, y promover la equidad. Esto significa que, desde los organismos intergubernamentales, se solicita que los sistemas educativos de los países estén en condiciones de prever los obstáculos que puedan estorbar el acceso a las oportunidades educativas y definir los recursos necesarios para superarlos.

En la misma dirección, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) instituyó la inclusión educativa como tema de la Conferencia Internacional de Educación (2008). Como se afirma en el documento final, dos de las cinco acciones establecidas para lograr un avance hacia mayores niveles de conceptualización y prácticas de inclusión educativa son "la promoción de oportunidades de aprendizaje equitativas y de alta calidad" y "el desarrollo de un enfoque que ofrezca una real oportunidad de éxito educativo a cada niño con foco en la noción de necesidades de aprendizaje" (Acedo, 2008: 158). Así, desde esta perspectiva, las prácticas de inclusión educativa se conceptualizan en términos de más y mejores oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes.

[3] Los alcances del concepto de *inclusión en educación* se constituyen en objeto de debate a partir de la Conferencia de la UNESCO de Tailandia (1990). Unos años más tarde, en la Conferencia de Salamanca (1994), esta idea comienza a consolidarse y se promueve el objetivo de la EPT.

De esta manera, el objetivo fundamental es obtener mayor equidad y justicia social a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, cada vez más inclusivos y sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje de todas las personas a lo largo de toda la vida. En combinación con las necesidades de aprendizaje, sin embargo, no son considerados ni explicitados en la misma magnitud los aspectos vinculados con las prácticas efectivas configuradas desde la enseñanza docente. Es decir, se observa como principal obstáculo para la ampliación del acceso a las oportunidades educativas la escasa sensibilidad por parte de los sistemas educativos hacia las diferentes necesidades de aprendizaje, sin establecer explícitamente la relación que esta dimensión tiene con las prácticas educativas asumidas desde la enseñanza docente (Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014).

En este marco de discusión, nos parece imprescindible profundizar el debate sobre los modos que permitan indagar, dentro de los sistemas educativos, la relación entre las necesidades de aprendizaje y la enseñanza. De todos modos, como lo expresa Terigi (2009), la perspectiva de los organismos multilaterales resulta de importancia, pues la inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y desde la cual se asume que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza que evite la segregación y que se prolongue en una inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Moliner-García, 2008, citado en Terigi, 2009). De todo esto se deriva, entonces, que resulta necesario indagar sobre cuáles serían las estrategias concretas de enseñanza facilitadoras de los requerimientos mundiales para la inclusión social y educativa.

La inclusión en la educación superior

En lo que concierne a la educación superior (ES) y, particularmente en la educación universitaria, en los últimos años se han producido importantes cambios a nivel mundial y regional. En este marco, los actuales procesos sociales de modernización están en gran medida determinados por la emergencia de la sociedad del conocimiento[4] (Castells, 2004) que pone el énfasis en los agentes

[4] Con el objetivo de reconocer la heterogeneidad y diversidad de las sociedades humanas y en el marco del debate en torno a la hegemonía de conceptos tales como *sociedad posindustrial* (Bell,

económicos y sociales, tales como los estudiantes y trabajadores, a quienes se les exigen calificaciones superiores para el ejercicio de sus trabajos (Courrier, 2000). Por ello, un aspecto fundamental de esta transformación es la centralidad que adquiere el conocimiento en todas las relaciones sociales, ya que la estructura ocupacional demanda cada vez más calificaciones, habilidades de comunicación complejas, capacidades matemáticas básicas, y pensamiento experto y sistémico, entre otras (Levy y Murnane, 2004; OREALC-UNESCO, 2014). En este contexto pueden interpretarse los lineamientos del Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (2008) como una referencia básica a la estrategia de impulsar, en la región, la expansión de la cobertura en educación superior con calidad, pertinencia e inclusión social (UNESCO-IESALC, 2010). En lo que toca a los países en vías de desarrollo, todos estos elementos mencionados, lejos de conformar una transformación social acabada, constituyen una tendencia y un horizonte al que se debe aspirar (Castells, 2004).

Ahora bien, en el parágrafo destinado a informar las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, el Reporte Regional de Revisión de la EPT al 2015 retoma como objetivo la necesidad de: "Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa" (OREALC-UNESCO, 2014: 73). Nuevamente, en la conceptualización que se expone en la formulación de este objetivo se advierte una focalización de la propuesta en las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos. De esta manera, en las concepciones sobre la inclusión que allí se observan, se intenta garantizar un "acceso equitativo al aprendizaje adecuado de los estudiantes", aunque no se mencionan las relaciones que se establecen entre esos aprendizajes "adecuados" y la enseñanza involucrada desde la práctica docente (OREALC-UNESCO, 2014: 73). Por otra parte, si bien el foco central del monitoreo de la EPT ha estado puesto en la expansión de la educación secundaria, una interpretación exigente de este objetivo requeriría incluir en él la evolución en el acceso a la educación terciaria o superior. Desde esta perspectiva, también a partir del requerimiento de una "educación para todos" resulta necesario establecer cuáles serían las estrategias específicas en nuestra región para lograr la inclusión de sectores de estudiantes que tradicionalmente no acceden al nivel superior de educación.

1973) y *sociedad de la información,* también caracterizada como *informacional* (Castells, 1999), se ha propuesto una versión en plural del concepto, en términos de *sociedades del conocimiento*.

Expansión de la educación superior

Como hemos visto, es una tendencia que los procesos de cambio y modernización social hayan significado una importante expansión de la matrícula en la educación postsecundaria y, con ella, un aumento relativo de la demanda de los cupos, tanto en educación técnico-profesional de grado como en estudios de posgrado. En la región, aunque los distintos países presentan una situación fuertemente heterogénea y aún distante de los países más desarrollados, el acceso a la educación superior ha crecido hacia fines del siglo xx y principios del siglo xxi a un ritmo comparativamente fuerte y en varios países comienza a abandonar su tradicional carácter socialmente restringido.

En términos generales, durante los años ochenta comienza a ampliarse el acceso y recién a partir de las últimas dos décadas del siglo xx el proceso de masificación se intensifica (Suasnábar, 2007). Según datos oficiales, considerando la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe han aumentado de 2316, en 2000, a 3328, en 2010, lo cual representa un incremento de poco más del 40% en la década y una estimación hacia 2015 de que la tasa bruta de matrícula en educación terciaria promedio regional de un 51% (orealc-unesco, 2013). Asimismo (*íbid.*), para avanzar en la senda de la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad. No obstante, este importante y reciente proceso de expansión de la educación superior ha resultado desigualmente distribuido en la población.

Así, esta expansión no ha resuelto la enorme inequidad social en el acceso a la educación superior. Y aunque en la región actualmente existe un número importante de estudiantes que pertenecen a la primera generación de sus familias en ingresar a este nivel educativo, sigue siendo comparativamente más bajo el número de jóvenes de familias de menores ingresos que alcanza este nivel (cepal, 2010). Es decir, si bien este fenómeno de expansión de la educación superior ha significado la apertura hacia la capa profesional de jóvenes de sectores medios y bajos, esto ha reforzado también un patrón de inequidad, en tanto quienes provienen de los sectores más acomodados fueron los más beneficiados. (Shavit, Arum y Gamoran, 2007; orealc-unesco, 2013). En este sentido, si bien estas tendencias para la educación superior resultan democratizadoras por el ingreso de jóvenes de sectores sociales en desventaja o no

previstos habitualmente para ese recorrido educativo, se observa un importante nivel de deserción, sobre todo entre aquellos estudiantes que pertenecen a una primera generación de universitarios (Ezcurra, 2011). Por lo tanto, resulta un desafío para los sistemas de educación superior de la región asegurar la equidad de su expansión. Al respecto, uno de los documentos preparatorios de la última Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada en París en 2009, expresa que el acceso es más que el ingreso, y que el verdadero progreso depende de altos niveles de finalización del tramo en todos los grupos de población. En este sentido, Ezcurra señala que, en contraste con el último reporte sobre educación superior de la UNESCO, de 1998, ahora se admite que el acceso no solo implica y se mide con la matrícula, sino que también refiere a la graduación (2011).

Para que el aumento y masificación de la matrícula sea equitativo y permita incluir nuevas poblaciones en el nivel superior de educación no solo en términos de ingreso, sino también de acceso, permanencia, alta calidad y real oportunidad de éxito educativo resulta plausible considerar nuevas estrategias y recursos vinculados con las prácticas de enseñanza. Como hemos señalado antes, aunque en la mayoría de los documentos de organismos intergubernamentales y foros sobre educación aún no se mencionen cuáles serían las competencias y capacidades que habría que desarrollar en los docentes para facilitar la inclusión educativa de los estudiantes al sistema educativo (Terigi, 2009), resulta interesante pensar de qué modo los procesos y las prácticas de enseñanza en la universidad podrían incorporar nuevas estrategias de monitoreo, evaluación y formación docente en una educación inclusiva para el nivel.

Como afirma Terigi (2009), la teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes se relaciona con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. En este sentido, la autora afirma que los maestros y profesores ocupan un lugar estratégico en el desarrollo de la educación inclusiva. Si bien el planteo de la autora está centrado en los niveles escolares de educación primario y secundario, es útil rescatar la reflexión en cuanto a que pone el foco de atención en la enseñanza como uno de los nuevos desafíos y demandas de la sociedad hacia las escuelas y los docentes. Como proponemos más adelante, los últimos avances realizados desde la perspectiva de las AA nos permiten incorporar nuevas estrategias para la discusión en torno a la inclusión educativa, pensadas específicamente para el nivel superior (Carlino, 2013; Lillis, 2001).

Dispositivos de alcance nacional para la inclusión educativa en el nivel superior

En los países de la región, las políticas inclusivas de alcance nacional han adquirido diferentes modalidades. Para ilustrar, pueden citarse mecanismos tales como becas y políticas de acción afirmativa, que a menudo se aplican a través de cuotas para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, y la creación de cursos especiales destinados a determinados grupos (Chiroleu, 2008).

Se trata de diversos programas de subsidios, créditos y distintos modos de financiamiento tendientes a equiparar cierto tipo de desigualdades sociales. En combinación con estas políticas de inclusión, en las últimas décadas se han llevado a cabo políticas de expansión vinculadas a la creación de nuevas universidades, lo que ha intensificado la tendencia de masificación de la educación superior (Rinesi, 2015). En el caso argentino, como afirma el autor, ha habido un significativo crecimiento del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas y gratuitas del país, así como también una expansión geográfica.

En la Argentina, la inclusión en educación superior, en términos generales, es entendida como igualdad de oportunidades en el acceso a un amplio sistema de universidades públicas y gratuitas. A partir de 1983, la modalidad de acceso más extendida en las universidades públicas argentinas es el ingreso directo, con el solo requisito de la obtención del diploma de estudios medios. Sin embargo, a partir de esa fecha, algunas instituciones o, dentro de ellas, algunas unidades académicas, han adoptado distintas modalidades selectivas (Chiroleu, 2009).[5] Como expresa la autora, este sistema, formalmente abierto, supone,

[5] Cabe aclarar que durante el período final de escritura de este libro, el 28 de octubre de 2015, fue aprobado en el Senado de la Nación Argentina, por unanimidad en general y por 40 votos a favor y 12 en contra, el proyecto de Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Se trata de una modificatoria a la Ley de Educación Superior 24521, impulsada por la licenciada Adriana Puiggrós. En esa modificatoria se expresa: "La responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la Educación Superior, implica: a) garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del Nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley; b) proveer equitativamente, en la Educación Superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables; c) promover

sin embargo, instancias de selección en el transcurso de las carreras, ya que, de hecho, la tasa de abandono durante el primer año de estudios se aproxima al 50%. Estas políticas de inclusión y expansión se piensan como una forma de favorecer la cohesión social, puesto que buscan incentivar el acceso al nivel educativo de alumnos de escasos recursos económicos, a partir del principio rector de la generación de igualdad de oportunidades para el acceso al tercer nivel (Chiroleu, 2009).

En Brasil, por ejemplo, se ha constituido el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), destinado a cubrir total o parcialmente los costos de la matrícula en instituciones privadas –anteriormente denominado Programa de Financiamiento de la Educación Superior (FIES)– y el Programa Universidad para todos (PROUNI), en el que se establece el aprovechamiento de vacantes ociosas en instituciones privadas (Costa de Paula, 2009; Chiroleu, 2009). A partir de 2002, Brasil ha desarrollado, también en algunas universidades estatales, políticas de acción afirmativa que buscan enfrentar la discriminación étnico-racial, de género o de lugar de nacimiento para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado (Gomes, 2001: 91).

Por otra parte, la creación de cursos especiales en las instituciones tradicionales, dirigidos a ciertos grupos y orientados, por ejemplo, a la formación de maestros y profesores, es aplicada en Brasil, la región andina y América Central (Mendes Braga, 2008). En otros países, en cambio, se ha optado por la creación de nuevas instituciones, como es el caso de Venezuela, donde han surgido recientemente instituciones destinadas a atender a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos que no habían podido ingresar en establecimientos tradicionales. En otros casos, se crean instituciones de carácter

políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales; d) establecer las medidas necesarias para **e**quiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias" (fragmento de la Modificatoria de la Ley 24521/15, art. 2). Asimismo, el texto de la modificatoria expresa que si bien las diferentes leyes del campo educativo refieren y dan cuerpo a "la responsabilidad del Estado sobre la provisión de una educación integral, gratuita en los niveles educativos obligatorios e inclusiva para todos los habitantes de la Nación Argentina", sin embargo la Ley 24521 de Educación Superior, vigente hasta el momento, "deja abierta la posibilidad de arancelar los estudios de grado académico y restringir el acceso vía exámenes eliminatorios de ingreso, tanto en su letra al no prohibir explícitamente la posibilidad de cobrar un arancel a los estudiantes de licenciatura, profesorados u otros títulos profesionales al tiempo que propicia mecanismos de exclusión eliminatoria, como en el espíritu total del Sistema que estatuye y conforma" (fragmento de la Modificatoria de la Ley 24521/15, Fundamentos).

étnico (universidades indígenas o interculturales) para atender a estudiantes de ese origen, práctica que se está desarrollando en México, en países andinos y Venezuela (Chiroleu, 2009).

No obstante, un proceso de democratización de la educación superior no se limita a la ampliación de oportunidades de ingreso o acceso (Mendes Braga y de Lacerda Peixoto, 2010), sino que requiere la garantía de medios de permanencia. En este sentido, el acceso no garantiza el logro de ciertos resultados, por lo que hay que trabajar sobre los condicionantes no solo materiales, sino también simbólicos que impiden el éxito.

Inclusión educativa: conceptualizaciones

Para completar el análisis de los múltiples aspectos supuestos en una noción como la de inclusión educativa, resulta imprescindible indagar en los vínculos conceptuales más relevantes que presenta esta temática. En un nivel general, cabe señalar que el concepto de *inclusión* es uno de los componentes fundamentales para el análisis de la cohesión social y es definido por la CEPAL como una forma ampliada de integración (2007).

Más específicamente, respecto de la educación, un análisis de las investigaciones internacionales muestra una tipología de cinco concepciones de inclusión. Estas son: la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias; la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; la inclusión como promoción de una escuela para todos y la inclusión como educación para todos (Ainscow y otros, 2006, en Terigi, 2009). De las cinco concepciones allí consideradas, nos centraremos particularmente en tres de ellas: la inclusión como educación para todos; la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión y la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias.

En las dos primeras concepciones, la preocupación por la inclusión educativa remite al concepto clásico de *equidad educativa*, entendido como igualdad de oportunidades educativas tanto en el punto de partida como en el punto de llegada. A su vez, tanto la consideración de una educación para todos como la contemplación de grupos de población que presentan situaciones de exclusión social y educativa, permite inscribir el estudio de la inclusión en una serie de investigaciones que vinculan esta temática, por un lado, con la conformación de la educación como derecho (Danani, 2008; Feldfeber y Gluz, 2011; Gentili,

2009; Narodowski, 2008; Rinesi, 2015) y, por otro lado, con el surgimiento de contextos o procesos de masificación educativa (Bourdieu, 2005; Ezcurra, 2011; Gentili, 2009; Kessler, 2010; Terigi, 2009).

Por último, respecto de la tercera de las concepciones sobre inclusión aquí subrayadas –la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias–, el foco se pone en la relación que el concepto de *inclusión* establece con las posibilidades de acceso al conocimiento (Carlino, 2013; Ezcurra, 2011) y, a partir de ello, en las discusiones relativas al vínculo entre inclusión y calidad (Chiroleu, 2011, 2012; Narodowski, 2008).

La inclusión educativa como derecho

Así, un primer abordaje sobre el concepto de *inclusión educativa* puede efectuarse en términos de derecho ciudadano a la educación (Danani, 2008), inicialmente impartido desde la promulgación y aplicación de las nuevas normativas al respecto. Como hemos expuesto antes, en los últimos años, en la mayoría de los países de América Latina, se advierte un notorio adelanto en las leyes que rigen el sector de la educación en cuanto a sus previsiones sobre derechos educativos y educación inclusiva. Como lo expresa Danani, el proceso de transformación de la política social durante la hegemonía neoliberal ha forjado una desigualdad y una inequidad que van más allá de todo dato y de toda medición sobre pobreza o sobre brechas socioeconómicas, y que consiste en la desigualdad de expectativas que tienen los distintos sectores sociales. Esto resulta de suma importancia debido a que las expectativas, según Danani, son "hijas legítimas de la experiencia y madres, a su vez, de experiencias futuras" (2008: 46). En este sentido, la continuidad de estas desigualdades establece cierta noción de normalidad e imprime una lógica de veridicción que se legitima en esas representaciones que, por ejemplo, obstaculizan el acceso al conocimiento de derechos exigibles, al mismo tiempo que intensifican el trato diferencial por origen social.

Por su parte, en el nivel superior, particularmente en el universitario, Rinesi (2015) afirma que hoy es posible representarnos el acceso a la universidad como un derecho efectivo, y ya no meramente declarativo, debido a que existe una serie de condiciones que habilitan de forma material y concreta a una importante cantidad de sujetos para que puedan ejercer ese derecho a la universidad. Según el autor, estas condiciones han posibilitado avanzar desde la declaración constitucional, que establece que el Estado garantiza el derecho a la educación,

hasta una serie de normativas y acciones afirmativas[6] que hacen de ese derecho una posibilidad cierta.

No obstante, a pesar de los avances normativos y de representación de expectativas que permiten situar la educación en términos de un derecho, todavía se experimentan grandes dificultades para traducir esa legislación en políticas sectoriales y, más aún, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de esos derechos educativos consagrados en las leyes (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009). De este modo, las políticas sociales de ampliación de derechos pueden implicar el riesgo de asumir que, a partir de la premisa implícita de universalidad, se equipara el progreso de cada uno de los estudiantes con el progreso de todos (Narodowski, 2008). No todos los estudiantes están en la misma posición de partida, lo que impide inculpar a los propios alumnos de su condición de pobres con bajas calificaciones.

En este sentido, la codificación de una política a partir de la regulación de una normativa no hace más que demarcar las reglas de juego, intentando ceñir las interpretaciones posibles, aunque estas se encuentran siempre abiertas (Gluz y Rodríguez Moyano, 2012). Por ejemplo, en el marco del estudio de experiencias escolares de jóvenes en condición de vulnerabilidad social e inclusión educativa, las autoras afirman que la coexistencia entre las estrategias políticas (fundadas en el derecho) y los mecanismos de control del cumplimiento de las condicionalidades (propios del asistencialismo) habilita una serie de representaciones y prácticas sobre los receptores que suelen obstaculizar su trato ciudadano. Estas representaciones suscriben a una mirada estigmatizante sobre la población más vulnerable, que impacta sobre su vida escolar. En el caso de la educación secundaria, a esta dinámica se agregan rasgos de la cultura histórica del nivel, inicialmente con una función claramente selectiva, que suman un sentido de privilegio antes que de derecho y que perviven aún en la actualidad (*ibid.*).

[6] Rinesi (2015) expone tres condiciones: la promulgación de una ley nacional que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria; el crecimiento significativo del número de instituciones que integran el conjunto de universidades públicas y gratuitas del país, junto con su expansión geográfica; y la existencia de un conjunto de políticas públicas activas concebidas y desarrolladas por el Estado. Para el caso argentino, el autor plantea que la representación del acceso a la universidad como un derecho efectivo tiene como uno de sus mayores condicionantes el establecimiento, por ley nacional, de la obligatoriedad de la escuela secundaria, ya que constituye un factor que ayuda a representarse la posibilidad de continuar los estudios en el nivel educativo subsiguiente como un derecho de todos los jóvenes y no una prerrogativa o un privilegio de unos pocos.

Asimismo, estos rasgos se encuentran, incluso mucho más arraigados, en el nivel superior de educación, en el que, además, se agrega la necesidad de recontextualizar el criterio tradicional meritocrático de acceso, junto con el principio de excelencia (Chiroleu, 2009). De este modo, más allá de considerar lo impartido por la normativa desde el nivel de las políticas públicas, se trata de indagar de qué manera se recepcionan y se resignifican esas políticas vinculadas al requerimiento de inclusión y, a su vez, de qué manera los distintos actores educativos imprimen esto en su trabajo de enseñanza. Es decir, si bien es necesario abogar por una educación inclusiva a través de políticas afirmativas, esto no resulta suficiente para acercar la brecha de desigualdad en términos de pobreza, de conocimiento y de condiciones de vida. Las políticas públicas de inclusión articuladas con la justicia social y la equidad social deben, además, involucrar a los distintos actores del sistema educativo y de la sociedad civil en la educación para promover prácticas de enseñanza inclusivas.

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1998), los mecanismos de selección de "los elegidos" y, fundamentalmente, de producción de las percepciones sociales para su justificación y aceptación sumisa por los propios perjudicados, conforman la dimensión de análisis en la que se sitúa la mayor condensación de la cultura política y social. Es decir, en el nivel de los sentidos construidos en torno a la inclusión escolar se reproducen o transforman las categorías de apreciación y los principios de comportamiento que contribuyen a mantener o subvertir el orden estatuido. Estas representaciones de los agentes educativos asumen un carácter práctico en tanto orientan la acción social y, a su vez, son el producto de un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico que el sujeto incorpora de acuerdo con la posición que ocupa en dicha estructura.

En el caso que nos ocupa, el análisis de los programas de AA en la universidad, en los capítulos siguientes observaremos cuáles son las evaluaciones realizadas por los agentes educativos con respecto al carácter inclusivo de estos programas. De esta manera, las interpretaciones, percepciones y evaluaciones de los actores educativos participantes en los programas son una vía de exploración de los modos desde los que se asume el requerimiento de inclusión en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

En primer lugar, ese análisis nos es útil para indagar sobre las múltiples mediaciones que operan en las relaciones entre Estado y sujeto (Gluz y Rodríguez Moyano, 2012) y que expresan lo que los actores aceptan, rechazan o transforman a partir de las prescripciones de inclusión formuladas en las po-

líticas públicas. En segundo lugar, nos permite examinar la adecuación de las estrategias de enseñanza propuestas por la AA en términos de prácticas inclusivas.

La inclusión educativa como respuesta a situaciones de exclusión y desigualdad en un contexto de masificación

Un segundo aspecto relevante para la conceptualización de la inclusión educativa es su vínculo con los contextos de masificación, desigualdad y exclusión. Desde el último tercio del siglo XX, tiene lugar a nivel mundial una masificación intensa, continua y sin precedentes de la educación superior. América Latina, como hemos expuesto antes, exhibió una suba muy importante de la matrícula en el nivel, por lo que no permaneció ajena a este proceso. No obstante, ese ciclo considerable de masificación, que permitió el ingreso al nivel de nuevos grupos de población tradicionalmente excluidos, conlleva otra tendencia estructural, que son las altas tasas de deserción (Ezcurra, 2011). Como afirma la autora, en ese contexto de masificación, la deserción universitaria supone una desigualdad aguda y creciente, ya que este proceso de masificación manifiesta brechas agudas en las tasas de graduación según el estatus socioeconómico. Por lo tanto, entraña una "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2011: 62) según las clases y los sectores sociales. Desde esta perspectiva, no es posible una educación superior más inclusiva si enormes porcentajes de esos nuevos estudiantes fracasan. Así, tasas altas de deserción en un contexto de masificación determinan una selectividad social que acentúa los procesos de desigualdad y aumenta la exclusión. En relación con estas circunstancias, la cuestión de los alumnos de nuevo ingreso remite al primer año del grado como una unidad de intervención y análisis específica con una prolongada tradición, por ejemplo, en los Estados Unidos. Este enfoque que recibe una creciente atención a escala mundial es de reciente aparición en América Latina (Tinto, 2005; Ezcurra, 2005, 2007). Desde esta perspectiva, y a partir de las intervenciones en los programas de ingreso, se configura para el estudiante una transición, un proceso de ajuste para un mundo universitario nuevo y, en ocasiones, completamente desconocido, que debería, al menos, poner en la escena de trabajo las diferencias entre el perfil real de los alumnos de nuevo ingreso y el perfil esperado. Es decir, entre el capital cultural de esos estudiantes y la cultura académica dominante. Por un lado, se trata de un ajuste social, ya que, por lo general, el estímulo de la interacción de los alumnos con otros actores, como docentes y compañeros, resulta crucial para esos nuevos

ingresantes al nivel. Por otro lado, como afirma Ezcurra (2007), también se trata de un ajuste académico que resulta más difícil cuanto mayor es la brecha entre el primer año del grado y las experiencias educativas previas. Esto obliga a las instituciones universitarias, y en particular al plano de la enseñanza, a tomar en cuenta el déficit de capital cultural socialmente condicionado (Bourdieu, 2005; Ezcurra, 2007).

En este marco, investigar la inclusión en el nivel universitario, entendida como igualdad de oportunidades educativas tanto en el "punto de partida" como en "el punto de llegada", requiere un análisis pormenorizado de los factores que causan los procesos de desigualdad y exclusión, y, por lo tanto, las situaciones de deserción en el nivel. Si bien la problemática de la dupla permanencia/deserción en la universidad ha sido abordada por una importante producción teórica internacional (Tinto y Goodsell-Love, 1993), a partir de investigaciones que muestran que la deserción tiene lugar, sobre todo, durante el primer año (Crissman y Upcraft, 2005), y en pos de la permanencia de estos nuevos estudiantes, también resulta significativo evaluar estrategias de enseñanza a lo largo de las carreras, como las que se plantean desde la perspectiva de las AA (Carlino, 2013).

Así, en este contexto regional de expansión educativa y ampliación de derechos en el área, la inclusión educativa, conceptualizada como respuesta a distintas situaciones de exclusión, puede entenderse como el impedimento para la participación en relaciones sociales significativas que, a su vez, pueden implicar la privación de otras capacidades (Kessler, 2010). De esta manera, individuos incluidos en determinadas esferas (por ejemplo, trabajo formal, salud pública, etcétera) pueden estar excluidos de otras y determinar situaciones intermedias entre integración y exclusión, por ejemplo, la posibilidad de ingreso, aunque no de acceso al nivel de educación superior o permanencia en él. Desde una perspectiva afín, y en el marco de los estudios sobre la exclusión educativa, Terigi (2009) analiza, por su parte, de qué manera el fenómeno de la expansión educativa y la ampliación de derechos produce, al mismo tiempo, una profundización de la desigualdad social y una persistencia de altos niveles de exclusión educativa.

Según la autora, existen cinco formas de exclusión educativa que, si bien generalmente se muestran combinadas, deben ser reconocidas en su especificidad, en los modos concretos en que afectan las trayectorias escolares de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los sectores más vulnerables de la sociedad. La primera de ellas, no estar en la escuela, es la manifestación

más clásica de la exclusión y afecta en mayor medida a los niños y jóvenes provenientes de hogares de menor nivel socioeconómico. La segunda consiste en asistir varios años a la escuela y finalmente abandonar, esto refleja una dificultad para permanecer en el sistema y avanzar en la escolaridad, lo que ocasiona situaciones de rezago educativo. El tercer tipo de exclusión refiere a una ampliación de las formas escolares de baja intensidad propuestas por Kessler (2004). Permite describir una experiencia escolar "desenganchada", desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje de algunos jóvenes. Estas acciones no deberían ser atribuibles a una responsabilidad individual del estudiante, sino a procesos excluyentes propios del sistema educativo. El cuarto tipo refiere a los aprendizajes elitistas o sectarios configurados en el currículum y que codifican como autorizada la cultura de sectores específicos de la población, al mismo tiempo que desautorizan las perspectivas de la población desfavorecida. Por último, el quinto tipo de exclusión remite a los aprendizajes de baja relevancia o al acceso a versiones degradadas del currículum. Se trata de una forma sutil de exclusión, ya que, sin que esto sea advertido, compromete las posibilidades de los alumnos de adquirir dominio sobre los saberes y los razonamientos específicos de las disciplinas, de apropiarse del conocimiento construido y de afirmarse a sí mismos como aprendices de una cultura. Consiste en disminuir la calidad y la cantidad de, por ejemplo, las operaciones cognitivas y discursivas realizadas por los alumnos sin que ello devenga en fracaso escolar. Es decir, se trata del "fracaso de los que no fracasan" (Terigi, 2009: 25), porque estos alumnos completan sus trayectorias escolares y finalizan los niveles educativos, pero con un acceso a aprendizajes de baja relevancia, que limitan sus posibilidades de seguir estudiando en el nivel superior. Así, la profundización de la segmentación del ciclo secundario por circuitos educativos diferenciados en niveles de calidad según el sector social (Ezcurra, 2007). Estas formas de exclusión presentes en los niveles primario y secundario provocan también desigualdades en las posibilidades de acceso al nivel superior.

En el caso que nos ocupa, el nivel universitario, estos fenómenos tienen impactos adversos y serios en términos de preparación académica y, en general, de capital cultural de los estudiantes (Bourdieu, 2005). Es decir, ocurre una reproducción ampliada de la desigualdad cultural socialmente condicionada (Ezcurra, 2007). Como ya se mencionó, el capital cultural desempeña un rol crucial para las oportunidades de los estudiantes cuando ingresan al ciclo universitario de grado. Por esto, los alumnos de clases populares sufren mayores

dificultades académicas, tales como el rezago y la deserción.[7] Así, como sostiene Ezcurra (2007), la exclusión educativa y la selección social se extienden a la universidad como reproductora de la desigualdad.

Además, si retomamos la pormenorizada caracterización que realiza Terigi (2009) como explicación de los distintos tipos de exclusión escolar para analizar las múltiples problemáticas que fuimos relevando como propias del nivel superior, podemos afirmar que estas formas de exclusión no son específicas de los niveles primario y secundario, sino que también están presentes en el nivel superior de educación.

Sobre el primer tipo, no estar en la universidad, es posible tener en cuenta todo el debate referido a las propuestas de inclusión educativa a partir del derecho a la educación, la creación de las expectativas de ingreso y las acciones tendientes a la ampliación del ingreso. Sobre el segundo tipo de exclusión, no avanzar o permanecer en situaciones de rezago, se puede considerar (sobre todo para el rezago dependiente de procesos de segmentación de los niveles primario y secundario) el debate y desarrollo de los modelos teóricos centrados en el primer año del grado.

Por último, en cuanto a los otros tres tipos de exclusión, participación de baja intensidad, aprendizajes elitistas o sectarios y aprendizajes de baja relevancia, creemos que resulta relevante examinar el planteamiento de la AA desde el cual es posible vincular la inclusión educativa con el acceso al conocimiento, la calidad educativa del tramo y, por lo tanto, las posibilidades de participación de estos nuevos estudiantes en los ámbitos académico y profesional.

En relación con lo anterior, más adelante desarrollamos las relaciones conceptuales entre inclusión en el nivel superior y acceso al conocimiento, e inclusión en el nivel superior y calidad educativa.

[7] En la línea de investigación de estudios del primer año del grado (o estudiantes de nuevo ingreso), el trabajo de Vincent Tinto (2005) muestra que, en Estados Unidos, la universidad se ha convertido, para muchos estudiantes de bajos ingresos, en una puerta giratoria: así como entran, salen. Lo que muestra que, a pesar de las particularidades de la problemática educativa de América Latina, también este fenómeno está presente en los países desarrollados que han experimentado con bastante anterioridad los proceso de masificación del nivel superior de educación.

La inclusión como acceso al conocimiento y la calidad educativa

Como hemos expuesto, la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Por tal motivo, los indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho, así como todo avance en la lucha contra la alienación, segregación o negación de oportunidades, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos y que condicionan o niegan este derecho, según plantea Gentili (2009). De acuerdo con este autor, no se puede dejar de reconocer el notable avance en la conquista del derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Pese a ello, esta marcha democrática depende de que, en el futuro, se pueda revertir el sentido de las contramarchas que cuestionan o nos alejan de las condiciones y oportunidades efectivas para hacer de este derecho algo más que una estadística destacada por los gobiernos con el objetivo de mostrar el cumplimiento de metas y objetivos definidos para las próximas décadas.

Por su parte, en cuanto al nivel superior de educación, las políticas inclusivas constituyen propuestas promisorias, aunque se ha avanzado más en cuestiones relativas a la incorporación de grupos sociales diversos que en la generación de condiciones para que estos obtengan resultados similares a los grupos más tradicionales (Chiroleu, 2012). En efecto, la ampliación de las bases sociales de la educación superior ha ingresado en estos años a la agenda de gobierno regional y dio lugar a la formulación de políticas públicas inclusivas de diverso tenor y alcance. Para garantizar un tránsito exitoso de clientelas provistas de saberes y prácticas no tradicionales (Chiroleu, 2009), la noción de inclusión que parte de la revalorización de la diversidad busca, además, lograr una articulación virtuosa con las nociones de mérito y excelencia propias de los estudios superiores sin desentenderse de los complejos procesos que suceden durante el ingreso formal a las instituciones. Sin embargo, según la autora, cabe alertar sobre el voluntarismo que implica el desarrollo de políticas inclusivas que no garanticen niveles adecuados de calidad, pues sin estos últimos los efectos positivos tienden a desvanecerse y a anular su capacidad democratizadora. Por ello, si el objetivo es reducir las desigualdades sociales en sociedades cristalizadas y fragmentadas, como las de América Latina, las agendas de educación superior regionales deben ser reorientadas hacia una meta que logre la conjunción entre calidad e inclusión, concentrando el esfuerzo en la superación de esta falsa anti-

nomia. Se trata de una tarea que, sin duda, requiere la participación y el trabajo no solo de los respectivos gobiernos, sino de los diversos actores universitarios: docentes, estudiantes y funcionarios (Chiroleu, 2012).

Desde esta perspectiva, la inclusión entendida como un proceso integral entraña el mejoramiento de la calidad, pues un sistema no ofrece educación de calidad si no es razonablemente inclusivo (Narodowski, 2008). Puede ostentar, a lo sumo, ejemplos de excelencia, pero mientras exista un sistema segmentado, diferenciado por circuitos condicionados socialmente, no puede hablarse de una educación de calidad. Y es por ello que la cuestión de la inclusión se plantea aquí como un prerrequisito de la calidad educativa del sistema.

Así, según Ezcurra (2011), la escisión del ciclo medio en circuitos educativos dispares según la condición social y el juicio de que en una economía de tipo global se precisa un mínimo de educación secundaria para competir por encima de los salarios de subsistencia (Perry y otros, 2006) son elementos que, de cara al nivel superior, expanden un capital cultural insuficiente en el punto de partida y resultan una traba esencial para la permanencia y la graduación de los alumnos. Esta preparación académica insuficiente es un factor causal de la deserción en el nivel universitario y, al mismo tiempo, constituye un resultado de condiciones sociales de producción, como la preparación, la intensidad y la calidad de la escuela secundaria (Ezcurra, 2011). Retomando el concepto de Bourdieu (2005), la autora plantea que, en el nivel superior, la noción de capital cultural refiere no solo a ciertas habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos, como saber estudiar y saber aprender, sino que también engloba la imagen del capital cultural del que se dispone, que abarca las expectativas sobre el propio desempeño. Además, el capital cultural puede ser asociado con los conceptos de *compromiso* o *implicación estudiantil*, factores decisivos para el aprendizaje y la permanencia (Ezcurra, 2011). Es decir, esta desigualdad socialmente condicionada, definida en términos de capital cultural insuficiente, dificulta un aprendizaje de calidad con desarrollo del compromiso y las habilidades cognitivas de los estudiantes.

No obstante, el tratamiento de una educación superior inclusiva y de calidad no puede ser abordado a partir de una "carencia" estudiantil para los aprendizajes requeridos. Lejos de ello, son también las instituciones las que conforman un condicionante primordial, poderoso y decisivo para el desempeño académico y la permanencia (Ezcurra, 2011). En este sentido, para la autora, una cuestión nodal es si la enseñanza en el ciclo superior se basa en el capital cultural del punto de partida o si, en cambio, se abre una brecha de perfil entre

el alumnado real y el esperado. Esto vuelve a colocar el foco de atención en la responsabilidad institucional y supone repensar y evaluar los procesos y las prácticas de enseñanza a la luz de los requerimientos de inclusión y calidad educativa, porque el ámbito de la educación superior parece ser un espacio particularmente renuente a la introducción de políticas innovadoras, de tenor similar a las desarrolladas en otros sectores (Chiroleu, 2012).

Desde la AA pueden analizarse algunos aportes en esta dirección. De este modo, Carlino (2013: 17) define la alfabetización académica como el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Este proceso de enseñanza conlleva dos objetivos. El primero: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber, lo que permite al estudiante comenzar a participar de las prácticas expertas de su campo de saber. El segundo: enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él, lo que permite un mejoramiento para los estudiantes en cuanto a sus posibilidades de acceso al conocimiento disciplinar. Desde ambos objetivos se busca desarrollar estrategias de enseñanza centradas en los géneros discursivos a partir de los cuales los estudiantes comprenden, producen y evalúan tanto los saberes académicos como los conocimientos de sus disciplinas.

Para ampliar la propuesta, a continuación expondremos un recorrido por distintos conceptos que hacen referencia al acercamiento de los novatos a las prácticas letradas académicas y las distintas conceptualizaciones allí asumidas, para luego retomar los aportes que pueden realizarse en términos de mejoramiento de la calidad educativa y de acceso al conocimiento.

El concepto de *alfabetización académica:* su evolución

La configuración de un campo de estudios en torno a la escritura en la universidad (Lillis y Scott, 2007) ha dado lugar a la creación de nociones y conceptos propios. Uno de ellos es el de alfabetización académica, que comenzó a elaborarse durante la década del noventa (Carlino, 2003) y sobre el que se encuentran distintas definiciones que dan cuenta, por un lado, de diversos posicionamientos y, por otro, de la evolución de los enfoques dentro del campo. En los apartados siguientes, abordaremos las diferencias y los cambios en la conceptualización de este proceso.

Alfabetización académica

En el número inaugural de la publicación especializada *English for Academic Purposes* (Hyland y Hamp-Lyons, 2002), sus editores presentan una definición cuyo núcleo central se refiere a un conjunto de habilidades de lectura y escritura que tendrían como principal propósito obtener logros académicos. En este sentido, se observa una visión pragmática (Lillis y Scott, 2007). Se trata de un enfoque instrumental, que busca preparar a los estudiantes para enfrentar e internalizar las convenciones dominantes del inglés académico. Así, estos son representados en un rol pasivo, como individuos que deben acomodarse a una serie de requisitos preestablecidos y no como sujetos críticos que pueden modificarlos (cfr. Harwood y Hadley, 2004: 357).

Casi simultáneamente, en nuestro medio, Paula Carlino propuso la siguiente conceptualización de AA:

> Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (2003: 410).

Esta definición guarda importantes similitudes con la consignada por Hyland y Hamp-Lyons (2002), aunque también se observan algunas diferencias. En principio, la AA, antes que como un conjunto de habilidades, se vincula a una serie de conocimientos y estrategias, lo que deja entrever un giro en la representación del estudiante. Este aparece como un sujeto más activo, capaz de escoger estratégicamente el curso de acción a seguir para lograr insertarse en un campo.

Por otro lado, si bien se plantea que la AA se relaciona con las prácticas del lenguaje, se agrega otra dimensión, del orden de lo cognitivo, referida al aprendizaje y al pensamiento. Las definiciones citadas se diferencian, además, en cuanto a las metas que se procuran alcanzar. Para Carlino, no es el "éxito" académico lo que se busca, sino la pertenencia a una comunidad. Sin embargo, la definición de Carlino guarda también algunas similitudes con el concepto antes citado, ya que apunta a un conjunto de saberes necesarios, una especie de bagaje que debe ser adquirido con anterioridad para participar en una cul-

tura disciplinar. Si bien la investigadora introduce una mirada del proceso que lleva a esa participación, no se deja de lado el matiz de prerrequisito, ya que la pertenencia a una comunidad es construida como una consecuencia de la apropiación de las formas de pensamiento y las convenciones discursivas. En este sentido, la definición puede ser también encuadrada entre las correspondientes al enfoque pragmático, basado en habilidades y centrado en el estudiante, como la propia investigadora reconoce en un texto posterior (Carlino, 2013: 371). En el mismo sentido, la autora propone una reformulación del concepto, en la que se verifican importantes giros:

> Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (370).

La redefinición del concepto muestra, como ya anticipamos, un importante desplazamiento en el foco de atención. Mientras que en la versión de 2003 el énfasis recae sobre los procesos de los estudiantes, su aprendizaje, y el conjunto de saberes y estrategias necesarios para insertarse en una comunidad disciplinar; en la de 2013, el eje de la definición se sitúa en el rol de los docentes y de las universidades. Por otro lado, la actividad que aparece como primordial para el desarrollo de la AA es la de la enseñanza. Si bien sigue sosteniendo la centralidad de las prácticas de lectura y escritura, y su relación con los aprendizajes, el énfasis se desplaza hacia el rol de las políticas institucionales y se evita "dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne solo a los alumnos" (*ibid.*: 371).

En cuanto al enfoque adoptado en estas dos definiciones de Carlino, podemos decir que, más allá de quiénes sean los agentes encargados de la AA, en ninguna de ellas se discuten o ponen en cuestión los principios o los modos de

leer y escribir ni las convenciones adoptadas por las comunidades discursivas, por lo que no pueden ser encuadradas desde una perspectiva crítica (Harwood y Hadley, 2004). Según las alfabetizaciones académicas (ACLIT), las definiciones citadas podrían incluirse en el modelo de socialización académica (Lea y Street, 1998; 2006), cuya caracterización se presenta en el siguiente apartado.

Alfabetizaciones académicas

El enfoque teórico de las ACLIT (Lea y Street, 1998; 2006; Lea 2003; Lillis y Scott, 2007, entre otros), inscripto en el área de los nuevos estudios de la literacidad (Gee, 1990), parte de la premisa de que el fenómeno de la alfabetización no es un proceso individual, de naturaleza psicológica o cognitiva, observable en habilidades, sino una práctica social, cultural, histórica e institucional (*ibid.*), de lo que se deduce que no es universal ni unívoca; por el contrario, es múltiple y socialmente situada.

Desde este encuadre, se reconocen tres tipos de abordaje de las alfabetizaciones (Lea y Street, 1998): el de las habilidades de estudio, el de la socialización académica y el de las alfabetizaciones académicas, de los cuales, los dos primeros son los más frecuentemente adoptados. El de habilidades de estudio presupone una visión de la escritura como un fenómeno básicamente cognitivo e individual. Se focaliza en aspectos gramaticales y léxicos partiendo de la idea de que estas nociones generales pueden ser transferidas a cualquier contexto. En el modelo de socialización académica, por otro lado, se privilegia el proceso de enculturación de los estudiantes en las distintas disciplinas a través de las prácticas de lectura y escritura de los géneros más habituales, que se reconocen como estables y no son puestos en cuestión.

Los dos planteos de alfabetización descriptos son caracterizados como monológicos, en tanto las prácticas pedagógicas e institucionales promueven la reproducción de los discursos oficiales de las disciplinas (cfr. Lillis, 2003: 193-195). Por ello, se propone un tercer modelo, llamado *alfabetizaciones académicas*, que no solo se preocupa por los lenguajes y los conocimientos de las distintas disciplinas, sino también por la epistemología y las relaciones de poder y autoridad establecidas dentro de cada comunidad, así como por la construcción de la identidad de los escritores. Esta perspectiva asume una visión compleja, dinámica (Lea y Street, 2006), crítica y dialógica de las alfabetizaciones, a la vez que ideológica (Lillis y Scott, 2007), orientada a desafiar las prácticas es-

tablecidas y a mostrar la heterogeneidad y la diversidad entre los miembros de las comunidades (Lillis, 2003).

Para Lea y Street (1998; 2006), los tres modelos de alfabetización no son mutuamente excluyentes; antes que eso, podría decirse que el tercero incluye a los anteriores, aunque desde una posición crítica, reflejada en la adopción del plural para designar la diversidad de prácticas que se llevan adelante en las instituciones (Lillis y Scott, 2007; Hamp-Lyons y Hyland, 2005).

Literacidad disciplinar

Más recientemente, como una alternativa a las anteriores, se ha planteado la noción de *literacidad disciplinar.* Se trata de una propuesta pedagógica emergente, aplicada sobre todo en el nivel preuniversitario, que comparte muchos de los principios de los nuevos estudios de la literacidad y de las alfabetizaciones académicas, aunque introduce algunos ajustes (López-Bonilla, 2013). Más allá de destacar el rol de la lectura y la escritura, en la literacidad disciplinar se hace hincapié en dos aspectos: los procesos de aprendizaje, por un lado, y las prácticas de las distintas disciplinas, por el otro, considerando las herramientas y los conocimientos necesarios, de modo que los estudiantes logren acceder a las disciplinas para producir y transformar los conocimientos (Moje, 2008).

En este sentido, la literacidad disciplinar no se ocupa únicamente de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, sino que propone que los estudiantes participen en actividades similares a las que realizan los especialistas de cada disciplina para que logren un "aprendizaje profundo" de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías (López-Bonilla, 2013; Moje, 2008). Este concepto aparece como una visión más abarcadora que las definiciones que relacionan la alfabetización con la lectura y la escritura de los textos de la disciplina. De acuerdo con Ford y Forman (2006: 1-32), el concepto forma parte de un "giro hacia la práctica" que se relaciona con la noción de "participación en la práctica", de Lave y Wenger (1991).

En suma, a través de este recorrido por las nociones acuñadas para describir los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de las disciplinas, se observan distintos desplazamientos producidos en un corto período de tiempo, de poco más de una década.

Un primer desplazamiento se refiere a los actores involucrados en el proceso. Las primeras dos definiciones, de Hyland y Hamp-Lyons (2002) y

Carlino (2003), se centran en los estudiantes, más allá de que hagan referencia a la dimensión social. En las posteriores, el eje se traslada a los docentes y a las instituciones (Carlino, 2013), a los contextos socioculturales y a las comunidades disciplinares. Así, la noción de alfabetización pasa de estar asociada a una dimensión individual a ostentar una de carácter social.

Un segundo desplazamiento, asociado al anterior, se relaciona con el énfasis puesto en los aprendizajes en las primeras conceptualizaciones, mientras que en las posteriores, sobre todo en la de Carlino, de 2013, se privilegian las acciones de enseñanza.

Un tercer desplazamiento se encuentra en el plano en el que se sitúan los aprendizajes y las enseñanzas. Las dos primeras definiciones se ocupan de habilidades, nociones y estrategias que deben ser aprendidas, es decir que ubican la alfabetización en el nivel de lo cognitivo, lo mental, mientras que las propuestas de las ACLIT y de la literacidad disciplinar señalan la importancia de las prácticas concretas. En otras palabras, reconocen la alfabetización en el plano de la acción, más externo y más vinculado a los otros participantes, a las herramientas y a los contextos.

Un cuarto desplazamiento puede encontrarse en los adjetivos que acompañan a *alfabetización.* Mientras que las primeras definiciones hacen referencia a lo académico, como una categoría general, en la que las diferencias entre las distintas "tribus" (Becher, 1989) no son puestas de relieve, la de literacidad disciplinar se focaliza en lo específico de cada campo.

La alfabetización académica como una vía para la inclusión

Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, en los últimos años y en el marco de los estudios sobre la educación en el nivel superior universitario se han presentado diversas conceptualizaciones en torno a las nociones de inclusión y alfabetización/es académica/s.

Por un lado, la inclusión es pensada en términos de derecho ciudadano, desde el que se intenta favorecer la construcción de un horizonte de expectativas y con ello la posibilidad de acceso a la educación de sectores de la población tradicionalmente marginados. Asimismo, desde un segundo grupo de estudios, se presenta su vínculo con contextos de desigualdad, exclusión social y masificación. Estas relaciones habilitan la consideración de las condiciones estructurales que causan y mantienen los procesos de desigualdad, exclusión y

deserción educativa que están socialmente condicionadas y que se resuelven con estrategias destinadas a solucionar problemáticas más complejas que el mero ingreso al sistema. Por último, se propone una concepción de inclusión que permita articular esta noción con la calidad educativa y el acceso al conocimiento como herramientas de garantía para un tránsito exitoso y la finalización de los estudios del nivel para todos los estudiantes.

Por otra parte, desde el campo de los estudios en torno a la lectura y la escritura en la universidad, se ha propuesto el concepto de AA ya sea en términos de la adquisición de un conjunto de habilidades de lectura y escritura con el fin de obtener éxito académico como también en términos de una serie de conocimientos y estrategias adoptadas por los estudiantes con el objetivo de lograr su pertenencia a una comunidad académica a partir de las expectativas y necesidades que esta última impone. Desde el enfoque de las AA, por el contrario, este fenómeno se observa desde una perspectiva más amplia que lo define como una práctica social, cultural, histórica e institucional que no solo se preocupa por el proceso de enseñanza de los géneros discursivos y los conocimientos específicos de las disciplinas, sino también por los criterios epistemológicos que sustentan los campos disciplinares y las relaciones de poder y autoridad allí constituidos. Por último, más recientemente, desde la literacidad disciplinar se incorpora una pedagogía centrada en la "participación hacia la práctica" con el objetivo de enseñar las prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina en los contextos que proporcionan las actividades profesionales y de investigación reales.

El recorrido por las definiciones de alfabetización/es académica/s y de literacidad disciplinar da cuenta de una relación, en gran medida asumida, intrínseca al concepto de *inclusión*. En efecto, el concepto elaborado por Carlino en 2003 asocia la AA con una forma de participación y un proceso mediante el cual se llega a pertenecer a una cultura o comunidad particular. En la reformulación del término, en 2013, la asociación entre AA e inclusión se expresa de manera más directa. La AA es presentada como un proceso que tiene como finalidad favorecer el acceso de los estudiantes a las culturas escritas de las disciplinas e incluirlos en sus prácticas letradas. Así, la inclusión, entendida en términos tanto de acceso al conocimiento producido por los especialistas como también de una mayor participación en sus prácticas letradas, aparece como un rasgo que define la AA y que se propone como herramienta tendiente a la enseñanza de algunos de los conocimientos que conforman la desigualdad cultural socialmente condicionada. Por eso, esta propuesta de inclusión puede ser entendida como un mecanismo de avance hacia el logro de mayores niveles en la igualdad de oportunidades educativas.

En otro trabajo, Carlino (2012) hace referencia a los "profesores inclusivos", a los que caracteriza como docentes que ponen de manifiesto categorías de análisis frecuentemente implícitas en la literatura disciplinar y que despliegan ideas y conceptos que se dan por conocidos. Asimismo, estos docentes dan cuenta del entramado de relaciones que se establecen entre distintos textos. Por otro lado, en relación con sus estudiantes, comprenden que las "dificultades" que estos pueden encontrar a la hora de leer y escribir textos científicos se deben más bien a su condición de "inmigrantes" o novatos en una cultura disciplinar, por lo que optan por ofrecer elementos que faciliten el ingreso del recién llegado a la nueva cultura.

En consonancia con los aportes de Carlino, desde el movimiento de las ACLIT, Theresa Lillis (1997: 186) postula que las convenciones de los textos académicos resultan ideológicamente útiles para excluir a estudiantes de grupos sociales que tradicionalmente no asistían a la universidad. En su investigación, realizada en el medio británico, la autora recoge las voces de estudiantes que experimentan la exclusión o se sienten excluidos de los discursos disciplinares, porque no conocen las reglas de juego, en tanto estas no son explicitadas por los docentes. Lillis observa que la enseñanza explícita y la exploración de las convenciones no son prácticas habituales, tal vez porque son vistas como transparentes o de sentido común. Según la autora (1997: 187), la exclusión opera por el desconocimiento de las reglas de la academia, lo que implica la posibilidad de ser marginado dentro de la propia institución. Adicionalmente, Lillis reconoce otro modo en el que la exclusión es vivida por estudiantes de grupos minoritarios, quienes en distintas entrevistas manifiestan que el hecho de ser extranjero, miembro de una etnia minoritaria o de no estar ubicado en posiciones socialmente prestigiosas se transforma en un obstáculo o en la raíz del sentimiento de que no tienen un pleno derecho a la educación superior.

Ahora bien, luego de este recorrido cabe preguntarse, ¿cuáles son los sentidos que, desde la perspectiva de estas autoras, se le asigna a la inclusión de los estudiantes a partir de la AA? ¿En qué se los incluye? ¿Cómo?

Así planteado el problema, el estudio sobre los sentidos que se configuran sobre la inclusión educativa en la universidad a partir de la alfabetización académica requiere un abordaje que dé cuenta tanto de los múltiples aspectos sociales involucrados como de los distintos actores educativos participantes. En principio, desde las políticas educativas, tal como se vienen desarrollando, se pone en evidencia a través de las tasas de deserción que la facilitación del acceso a través de becas económicas o la eliminación de las restricciones en el ingreso, sea el arancelamiento o los exámenes de selección (como establecen las leyes en

la Argentina) no son medidas que lleguen a cubrir las expectativas de las instituciones o de la sociedad, más allá del respeto a los derechos de los estudiantes.

Se impone entonces considerar otras dimensiones, más cercanas a la selección y al desarrollo de los contenidos que se imparten en las aulas universitarias, junto con la formulación de actividades de enseñanza y aprendizaje. Esto implica, en principio, generar formas de enseñanza de alta intensidad, para retomar el aporte de Kessler (2004), es decir, ofrecer instancias de enseñanza y de aprendizaje que coloquen a los estudiantes en un rol activo y que los involucren en situaciones de producción real de conocimientos disciplinares. Este papel de mayor actividad requiere involucrar a los estudiantes en formas de participación guiadas, periféricas, al principio, en las prácticas propias de los miembros expertos, de acuerdo con postulados provenientes de la teoría de la actividad (Lave y Wenger, 1991).

Sin dudas, estas situaciones aparecen atravesadas por los géneros propios de cada campo del saber, en los que no solo se conjugan los conceptos de un área, sino también las convenciones, las ideologías y los valores propios de una cultura o comunidad (Berkenkotter y Huckin, 1995). En este sentido, los enfoques de la AA que parten de la lingüística aplicada y de la enseñanza basada en géneros tienen importantes aportes para ofrecer, sobre todo si se integran (Natale, 2013).

Asimismo, desde las instituciones universitarias se requieren diversas acciones, entre las que se encuentran la generación de programas a cargo de especialistas en el área, con la consecuente asignación de fondos económicos, para que se puedan poner en marcha dispositivos acordes a las necesidades de cada institución y que contemplen no solamente las necesidades de los estudiantes, sino también las de los profesores de materias específicas de las distintas carreras. Estos docentes, como sabemos y como ha quedado demostrado por las voces de distintos estudiantes cuyos testimonios son citados en los siguientes capítulos de este libro, no suelen explicitar las reglas que rigen la comunicación de los miembros de las respectivas culturas disciplinares ni proveen retroalimentaciones que favorezcan el desempeño de los estudiantes en la lectura, escritura y oralidad.

En suma, a nuestro juicio, la voluntad de incluir a un número creciente de estudiantes en las instituciones universitarias requiere la puesta en marcha de esfuerzos que van más allá de la provisión de recursos estrictamente materiales, además de que son un requisito básico. La inclusión, o al menos una inclusión de calidad, que busque la continuidad y el buen desempeño de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica y en su posterior vida profesional, impone el fortalecimiento de sus recursos simbólicos. Para esto, los aportes que provengan del campo de la alfabetización académica serán sin dudas de gran ayuda.

Referencias bibliográficas

Acedo, C. (ed.) (2008). "Perspectivas". *Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo.

Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

Bell, D. (1973). *Vers la sociétépost-industrielle.* París: Laffont.

Berkenkotter, C. y Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Calvo, G., Ortiz, A. M. y Sepúlveda, E. (2009). *La Escuela Busca al Niño.* Madrid: OEI.

Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere,* vol. 6, n° 20, pp. 409-420.

—— (2012). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Unipluriversidad*, vol. 3, n° 2, pp. 17-23.

—— (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red*, vol. I. México: Siglo XXI.

—— (2004). "Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica". En Castells, M. (ed.), *La sociedad red: una visión global*, pp. 27-78. Madrid: Alianza.

Castro Azuara, M. C. (coord.) (2015). *Formación lingüística para la inclusión educativa y social.* Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007.* Santiago de Chile: CEPAL.

Chiroleu, A. (2008). "La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008". *UDUAL*, n° 40, enero-marzo, pp. 19-28.

—— (2009).“La inclusión en la Educación Superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 5, n° 48.

—— (2011). “Políticas de Educación Superior en América Latina en el siglo xxi: ¿inclusión o calidad?”. *Epaa Aape*, vol. 20, n° 13.

—— (2012). “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo xxi: ¿Inclusión o calidad?”. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 20, n° 13.

Courrier, Y. (2000). “Société de l’information et technologies”. *Points of view*, junio, unesco. Disponible en <http://www.unesco.org/webworld/points_of_views/courrier_1.shtml>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2014.

Costa de Paula, M. F. (2009). “Reforma de la Educación Superior del Gobierno de Lula: las políticas de democratización del acceso en foco”. *raes*, a. 1, n° 1, noviembre.

Crissman, J. y Upcraft, M. L. (2005). “The keys to first-year student persistence”. En Upcraft, M.; Gardner, J.; Barefoot, B. y otros (eds.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Danani, C. C. (2008). “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”. *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, n° 1, pp. 39-48.

Ezcurra, A. M. (2005). “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior”. *Perfiles Educativos*, vol. xxvii, n° 107, 118-133. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal México.

—— (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias.* San Pablo: Cuadernos de Pedagogía Universitaria.

—— (2011). “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave”. En Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. F. (comps.), *La democratización de a Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: eduntref.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las Políticas educativas en Argentina: Herencias de los ’90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”. *Educação & Sociedade,* vol. 32, n° 115, pp. 339-356. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.

Ford, M. J. y Forman, E. A. (2006). "Redefining disciplinary learning in classroom contexts". *Review of research in education*, vol. 30, pp. 1-32.

Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Londres: Falmer Press.

Gentili, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". *Revista Iberoamericana de Educación,* OEI, n° 49, pp. 19-57. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie49a01.html>.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2012). "Lo que la escuela no mira, la AUH 'non presta'. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social". *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales".* La Plata, 5 al 7 de diciembre.

Gomes, J. B. B. (2001). "As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva". *Cadernos do CEJ,* vol. 24 pp. 86-123.

Hamp-Lyons, L. y Hyland, K. (2005)."Editorial for 4, 1: Some further thoughts on EAP and JEAP". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 4, n° 1, pp. 1-4.

Harwood, N. y Hadley, G. (2004). "Demystifying institutional practices: Critical pragmatism and the teaching of academic writing". *English for Specific Purposes*, vol. 23, n° 4, pp. 355-377.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Londres: Longman.

Hyland, K. y Hamp-Lyons, L. (2002). "EAP: issues and directions". *Journal of English for Academic Purposes,* n° 1, pp. 1-12.

Kessler, G. (2004). "Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia". Conferencia, Serie "Documento de trabajo", Escuela de Educación. Buenos Aires, Universidad de San Andrés. 19 de junio.

—— (2010). "Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?". *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, n° 24. Disponible en <http://www.lavboratorio.sociales.uba.ar/textos/Lavbo24_1.pdf>.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach". *Studies in Higher Education,* vol. 23,n° 2, pp.157-172.

—— (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications". *Theory into practice*, vol. 45, n° 4, pp. 368-377.

Levy, F. y Murnane, R. (2004). "The skill content of recent technological change: an empirical exploration". *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 118, n° 4, noviembre, pp. 1279-1333.

Lillis, T. (1997). "New voices in Academia? The Regulative Nature of Academic Writing Conventions". *Language and Education,* vol. 11, n° 3, pp. 182-199.

—— (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire.* Londres: Routledge.

—— (2003). "Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design". *Language and Education*, vol. 17, n° 3, pp. 192-207.

Lillis, T. y Scott, M. (2007). "Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy". *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, n° 1, pp. 5-32.

López-Bonilla, G. (2013). "Prácticas disciplinares, prácticas escolares. Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades". *RMIE*, vol. 18, n° 7, pp. 383-412. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774004>.

López, E. A. y Padilla, C. (2013). "La lectura y la escritura como alternativas de inclusión social: El caso de los ingresantes a la carrera de Letras". *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública "Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas".* Luján, Universidad Nacional de Luján.

Mendes Braga, M. (2008). "Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década". En Gazzola, A. y Didrikson, A. (ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mendes Braga, M. y de Lacerda Peixoto, M. (2010). "Acesso à educação superior e inclusão social: análise do modelo da Universidade Federal de Minas Gerais-Brasil". *RAES*. vol. 2, n° 2).

Moje, E. B. (2008). "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. *52,* n° 2, pp. 96-107.

Narodowski, M. (2008)."La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". *REICE*, vol. 6, n° 2.

Natale, L. (2013). "Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 58, pp. 685-707.

Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

OREALC-UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015.* Santiago: OREALC-UNESCO.

—— (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación Para Todos.* OREALC-UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>.

—— (2014). *Reporte Regional de la Educación para Todos al 2015*.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines-Buenos Aires: UNGS-IECCONADU.

Shavit, S., Arum, R. y Gamoran, A. (eds.) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto, C. A.: Stanford University Press.

Suasnábar, C. (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003.* Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Tedesco, J. C.; Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad.* Buenos Aires: Aique.

Terigi, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: El reto de la inclusión escolar.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

Tinto, V. (2005). *Reaserch and practice of student retention: What next?* Washington D.C.: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Tinto, V. y Goodsell-Love, A. (1993). *A longitudinal study of Freshman Interest Groups at the University of Washington*. Washington: National Center for Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.

unesco (2008). *Conferencia Internacional de Educación. 48a reunión: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Informe Final, 25-28 de noviembre.* Ginebra: oie.

—— (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world.* Montreal: unesco.

unesco-iesalc (2010). *Informe de Gestión 2008-2010.* Caracas: iesalc-unesco. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2519:unesco-iesalc-publica-su-informe-de-gestion-2008-2010&catid=100&Itemid=449&lang=es>.

Capítulo 2
El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México

Martín Sánchez Camargo

Introducción

El concepto *alfabetización,* en tiempos recientes, se ha generalizado y se usa en sentido ambiguo para señalar cualquier proceso de aprendizaje, pero también se emplea en sentido metafórico, en muy diversas expresiones, tales como alfabetización tecnológica, financiera, musical, ecológica, informática, científica o académica. En todos los casos, el concepto remite a un proceso de formación que tiene como objetivo la incorporación de inexpertos a un nuevo ámbito de prácticas sociales y, en consecuencia, el aprendizaje de competencias diferenciadas para desempeñarse de manera efectiva en determinados entornos (González *et al.*, 2009).

En particular, la alfabetización académica, en el contexto latinoamericano, se ha concebido como un proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (Carlino, 2005, 2013). Se trata, pues, de la incorporación de los jóvenes de recién ingreso a la educación superior a las prácticas letradas propias de la universidad y, en particular, a las comunidades disciplinares y científicas que en ella conviven. Vista como proceso de inclusión, la alfabetización académica concibe los procesos de escritura y de lectura como determinantes en la comprensión y producción

de conocimiento, y en la formación de los profesionales en las instituciones de educación superior. Por lo mismo, refiere a las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los estudiantes aprendan a leer y escribir los géneros propios de un área de conocimiento (Parodi, 2005, 2008). Se trata de enseñar a los jóvenes de reciente incorporación a los estudios universitarios a participar en una nueva cultura de lo escrito.

En este sentido, la alfabetización académica sugiere que la inserción en una comunidad académica y profesional está invariablemente condicionada por las habilidades comunicativas y epistémicas que los jóvenes universitarios logren desarrollar a lo largo de su formación, y de las oportunidades que las instituciones les brinden al acompañarlos en ese proceso de enculturación a través de planes y programas de estudio que incluyan cursos de escritura académica en la especialidad, y diversas formas de apoyo para el mejoramiento de sus competencias discursivas.

Con miras a complementar esta visión, consideramos necesario describir cómo funcionan estas experiencias institucionales en el contexto de la educación superior en México, en particular en el marco de la educación privada. Con este fin, en este capítulo presentamos, además, los resultados de un estudio empírico realizado en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), en México. Se trata de un estudio cualitativo que tiene como objetivo identificar el impacto que el Área de Primera Lengua tiene en sus estudiantes como proceso de inclusión a la cultura escrita disciplinar y, a partir de ello, valorar los alcances del área y del proyecto de escritura académica que allí se trabaja.

En razón de lo anterior, hemos organizado el capítulo en seis apartados. En primer lugar, presentamos el contexto institucional en el que opera el proyecto de alfabetización académica de la UDLAP; luego, nos centrarnos en las acciones que, desde el Área de Primera Lengua se realizan a través de los dos cursos de escritura académica, y el trabajo de acompañamiento realizado desde el Centro de Escritura de la universidad. A continuación, describimos la perspectiva metodológica empleada en el estudio, así como las técnicas utilizadas para la obtención de los datos; posteriormente, realizamos el análisis de los datos recabados, para finalizar con la presentación de los resultados y la conclusión derivada del estudio.

El contexto de la UDLAP

La UDLAP es una institución privada, fundada en 1940 con el nombre de *Mexico City College*, en la capital del país. En sus inicios, esta institución ofreció pregrados en Artes y Ciencias, que en 1947 se extenderían a licenciatura y a posgrado. Desde 1959, se hizo miembro de la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), que hasta hoy le otorga acreditaciones académicas. Con el fin de acercar las culturas norteamericana y latinoamericana, en 1963, la universidad cambió su nombre por el de *University of the Americas* y se dividió en la Escuela de Artes y Ciencias, la Escuela de Graduados y la Escuela Nocturna. En 1966, la fundación Mary Street Jenkins junto con la institución norteamericana Agencia Internacional de Desarrollo financiaron la construcción de un nuevo campus, en el municipio de Cholula, en la periferia de la ciudad de Puebla, en el estado del mismo nombre.[1]

Figura 1. Municipio de Cholula, Estado de Puebla

Fuente: Explorando México.

En 1968, la institución cambió su nombre por el de Universidad de las Américas y se trasladó a su nuevo campus en la ex hacienda de Santa Catarina Mártir, casi

[1] Puebla es el quinto estado más poblado de México, con alrededor de 5 millones de habitantes, en un territorio de 34.920 km^2 y con un total de 217 municipios. La población del estado se encuentra compuesta por un 71% de población urbana y un 29% rural. En materia de acceso a servicios educativos, Puebla exhibe enormes deficiencias: más de la mitad de la población de 15 años o más tiene una educación básica incompleta (53,54%), y solamente el 8,72% de la población cuenta con una licenciatura o más (INEGI, 2014).

al pie de la pirámide de Cholula, en Puebla[2] (de ahí sus siglas). En la actualidad, la udlap está organizada académicamente en cinco escuelas: Ciencias Sociales, Humanidades, Ingeniería, Ciencias y Negocios y Economía, en las cuales se han formado sesenta y siete generaciones. Desde 2012, la universidad ofrece 54 licenciaturas y 30 programas de posgrado, dentro de los que se encuentran 16 maestrías presenciales, 10 maestrías virtuales y 4 doctorados, lo que da una idea de la diversidad de su oferta educativa, y es expresión del abanico multidisciplinario que se abre en esta universidad privada que en 2015 cumple setenta y cinco años de vida institucional.

A la fecha, la udlap está integrada por 300 profesores de tiempo completo; de los cuales el 95% cuenta con posgrado, y 87 son miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Es de destacar que una alta proporción de docentes colaboran con contratación de tiempo parcial en todos los programas académicos; el requisito esencial para su contratación es que cuenten como mínimo con el nivel de maestría, afín a la disciplina que imparten. Además de sus credenciales académicas, a los docentes se les exige actualizar o mejorar sus métodos de enseñanza por medio de recursos tecnológicos y académicos que doten a los alumnos de mejores habilidades para el desarrollo de su desempeño académico y profesional.

La población estudiantil actual en la udlap es de alrededor de 8000 alumnos; la inscripción regular es de 1500 nuevos alumnos por año, de los cuales aproximadamente 300 jóvenes son extranjeros, a los que se suman otras decenas de estudiantes de una población flotante que, en estancias cortas, estudian español como lengua extranjera y cultura mexicana. Este rasgo tiñe a la institución como un espacio multiétnico, donde la diversidad cultural y lingüística forma parte de la experiencia cotidiana de la población estudiantil y docente.

Por otra parte, la movilidad de los alumnos, que privilegia la internacionalización, tiene que ver con que la udlap está asociada con 182 universidades en 29 países, para realizar intercambio o doble titulación. Esto la hace una institución que fomenta el contacto cultural y el bilingüismo entre su población estudiantil, ya que más de la mitad del alumnado domina el inglés como segunda lengua y otro porcentaje, aunque menor, estudia una tercera lengua o ya la domina (ver página electrónica oficial de la udlap). Según los lineamientos estratégicos de la udlap:

[2] Desde 2010 Puebla se colocó como la entidad con más instituciones privadas de educación superior en el país, esto es, 355 escuelas; según los datos estadísticos de la Secretaría de Educación Superior (sep) de 2011.

> … los estudiantes se caracterizan por sus conocimientos, experiencias de aprendizaje, competencias y responsabilidad social, que les permite un desarrollo integral en lo profesional, personal, cultural y deportivo, en un ambiente plural, durante su trayecto formativo en la universidad, cumpliendo con los estándares de calidad y excelencia que demandan organismos (2015).

El alcance de este perfil del alumnado se relaciona con que un alto porcentaje de alumnos tiene un nivel socioeconómico elevado (de clase media y alta), pues pertenecen a familias de comerciantes, empresarios o empleados públicos de los estados más prósperos del país, que en su mayoría cuentan con grados de educación superior. Además, el porcentaje de alumnos de la UDLAP que realizan sus estudios con algún tipo de beca es del 47% de la matrícula, y procede regularmente de escuelas preparatorias particulares prestigiadas del país. Esto significa que las condiciones socioeconómicas de la mayoría del estudiantado son adecuadas para un rendimiento académico alto, que se traduce en una eficiencia terminal positiva.

En el ejercicio de fomentar la educación en el nivel superior y, con ello, hacer un aporte en el proceso de movilidad social, la UDLAP ofrece una variedad de becas institucionales, dentro de las cuales se encuentra la beca académica para estudiantes, que comprende el apoyo financiero para el estudio de una licenciatura, bajo lineamientos de rendimiento académico muy específicos que, en caso de no cumplirse, el estudiante corre el riesgo de perder. Los sectores de la comunidad que también reciben alguno de estos respaldos financieros son los de los empleados de la institución para la obtención de grados, y los hijos de estos. Además, un sector de estudiantes, de alrededor de 200, ingresan anualmente a la Licenciatura en Enfermería, provenientes de grupos vulnerables que se benefician con una beca académica y que adecua sus exigencias al perfil socioeconómico de los alumnos.

La alfabetización académica en la UDLAP

La administración académica de la UDLAP se organiza en cinco decanatos de igual número de escuelas: Ciencias Sociales, Humanidades, Ingeniería, Ciencias, y Negocios y Economía. El Decanato de Humanidades, a su vez, está integrado por cinco departamentos que constituyen la Escuela de Artes y Humanidades (en la que se imparten diez carreras), entre los que se encuentra

el Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte. Este se encarga de administrar tres programas de licenciatura: Historia del Arte y Curaduría, Literatura y Humanidades. Además, a este departamento pertenece el Área de Primera Lengua, que es un área de servicio académico vinculada con el desarrollo de habilidades lingüísticas y discursivas en lengua materna.[3] Cabe agregar que los propósitos académicos de esta área cuentan con el respaldo del *Quality Enhancement Plan* (QEP); un plan de mejoramiento académico institucional que tiene como finalidad el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, a través de la escritura.[4]

En la actualidad, el Área de Primera Lengua de la UDLAP ofrece dos cursos obligatorios de Español: Argumentación académica y Comunicación académica y científica, ambos integrados al bloque de diez cursos de tronco común de todas las licenciaturas. Estos cursos son obligatorios y se deben acreditar de manera seriada durante los primeros semestres de cada licenciatura con la finalidad de que los alumnos adquieran habilidades discursivas y de pensamiento crítico, necesarias para su desempeño académico en los campos disciplinares en los que están ubicados.

Por otra parte, el Área de Primera Lengua de la UDLAP atiende, al año, en promedio, a 300 estudiantes de todas las disciplinas, distribuidos en 200 cursos, y atendidos por 25 profesores. Aproximadamente, el 90% del profesorado es de tiempo parcial y el 10% de tiempo completo. La academia de Primera Lengua cuenta solo con dos plazas de tiempo completo (que además son compartidas con otros programas académicos), lo que reduce los márgenes de apoyo a los profesores de tiempo parcial y, por supuesto, al elevado número de alumnos que requieren asesoría u otros servicios.

Para 2016, el 100% de los integrantes de la academia de Primera Lengua cuenta con una licenciatura relacionada con el área de enseñanza de lengua materna. Se consideran compatibles las licenciaturas en Lingüística, Literatu-

[3] El Área de Segunda Lengua, perteneciente al Departamento de Lenguas, tiene un propósito similar: adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas y discursivas en una variedad de cursos de idiomas que incluyen, además del inglés como segunda lengua, el francés, el italiano, el alemán y el japonés, entre otros.

[4] La puesta en marcha de este plan exigió el rediseño de los cursos disciplinares para permitir, entre otras cosas, que el QEP se viera reflejado en los planes de estudio y que se pudiera realizar un seguimiento con la aplicación de rúbricas para la evaluación de Comunicación escrita y Pensamiento crítico en artefactos escritos, producidos por estudiantes de la fase terminal de la carrera.

ra, Humanidades, Filosofía, Educación y Ciencias de la Comunicación; sin embargo, en algunos casos, en los que algunos profesores no han contado con un título académico compatible con el área (Derecho o Sociología, por ejemplo), su experiencia docente ha cubierto las expectativas con un desempeño, en general, favorable. Sumado a esto, tenemos que el 100% de los profesores cuentan con maestrías afines al área, tales como Lingüística o Literatura, que se toman como la principal referencia para determinar si el profesor tiene o no las credenciales académicas para impartir estos cursos.

En los últimos años, en la planta de docentes se han integrado seis estudiantes de doctorado, uno de ellos en proceso de titulación, en Ciencias de Lenguaje o en Literatura. Los dos profesores de tiempo completo están doctorados en Ciencias del Lenguaje, lo mismo que dos más de tiempo parcial; vale decir que la integración de maestros en Ciencias de Lenguaje[5] ha sido crucial para reorientar la perspectiva teórica, metodológica y pedagógica de los cursos, pues cuentan con los conocimientos que les permiten comprender las bases conceptuales y los propósitos del proyecto académico del área. No obstante, debido a que la mayoría de este grupo específico de docentes no se dedica el tiempo completo a la enseñanza en la UDLAP, es difícil establecer líneas continuas de investigación en didáctica de la lengua que influyan en mayor medida en los procesos docentes universitarios, aunque colaboran en la evaluación permanente de los cursos, en la producción de materiales de apoyo y asesoran de modo personal a los estudiantes.

En cuanto al enfoque teórico-metodológico de la enseñanza de la lectura y la escritura, hasta hace aproximadamente quince años, era muy usual que los profesores de Lengua de la UDLAP, como ocurre todavía en otras universidades privadas y públicas del país, evaluaran la producción de textos escritos solo con criterios gramaticales. En 1994, se intentó un cambio programático en la UDLAP con la incorporación del modelo comunicativo en la enseñanza del español como primera lengua. Sin embargo, la implementación del modelo comunicativo no cubrió las expectativas creadas, debido a que el cambio paradigmático requería de la formación y/o actualización de los docentes, pues aunque se contaba con un programa innovador, surgieron dudas teóricas y metodológicas que no permitieron obtener los resultados esperados. Se pretendió que los docentes (en su mayoría estudiantes becarios de un programa de maestría en

[5] Este posgrado (maestría y doctorado) se imparte en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la universidad pública más importante del Estado de Puebla.

literatura que impartía la universidad) dominaran un paradigma teórico que, en ese momento, no estaba suficientemente desarrollado en la enseñanza de la primera lengua. La enseñanza gramatical continuó siendo el eje de la práctica pedagógica del profesor. Se suponía que con la publicación de dos libros de trabajo[6] estarían resueltas las dudas no solo de los estudiantes, sino también de los maestros, necesitados de orientaciones teóricas y metodológicas. El problema, en realidad, era en otro sentido: además de contar con el programa de cada uno de los cursos y producir materiales de apoyo (que al poco tiempo resultaron obsoletos), era necesario dar cuenta de los marcos teórico y metodológico sobre los que descansaba la propuesta didáctica; es decir, un programa institucional que adoptara una política de lenguaje que atendiera no solo las necesidades académicas de los estudiantes, sino también las de actualización y formación de profesores del Área Primera Lengua, y que al mismo tiempo llamara la atención de los docentes de otras disciplinas sobre la importancia de considerar la escritura como un recurso básico para el desarrollo del rendimiento académico y la evaluación de los estudiantes.

A partir de los actuales marcos teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lengua materna, la propuesta académica del Área de Primera Lengua del año 2000 incorporó nuevos conceptos que enriquecieron la noción de la comunicación escrita, tomándose en cuenta aspectos macroestructurales y suprestructurales, además de factores pragmáticos y contextuales. A partir de entonces, la escritura es vista como una práctica asociada a los procesos de interacción en el aula por medio de la producción de textos que responden a las necesidades de comunicación de las diferentes carreras. Además, se enfatiza el desarrollo de habilidades para la generación de discursos expositivos y argumentativos, escritos y orales, y se presta atención al mejoramiento de las competencias lectoras (Fullwiler y Young, 1982; Farris y Smith, 1992; Lemke, 1997; Tolchinsky y Simó, 2001; Bazerman, 2005; Ivanič, 2004; Gee, 2005, 2006; Chi, 2006; Martin y Rose, 2009; Lankshear y Knobel, 2011). Sin embargo, el cambio de autoridades de la udlap, en 2005, trajo consigo la aplicación de políticas académicas que, entre otras cosas, sustituyeron este último proyecto por el modelo de pensamiento crítico, basado en la propuesta de *The Foundation for Critical Thinking* (Boisvert, 2004), bastante difundida entre las universidades norteamericanas. Esto dio como resultado que los docentes

[6] *Redacción 1: pensar, clasificar, describir* y *Redacción 2: leer, escribir, investigar*, ambos publicados por Pearson (Palou, 2000a, 2000b).

vivieran una confusión epistemológica, pues aún sin comprender del todo el cambio de paradigma que ambicionaba el plan del año 2000, a sus deberes como docentes de primera lengua se les sumó que fomentaran habilidades de pensamiento crítico que, en realidad, y según el proyecto institucional, debía ser responsabilidad de todos los miembros de la comunidad académica de la universidad, a lo largo de toda la carrera. Tras superar algunas de estas confusiones, el Área de Primera Lengua pasó a ofrecer dos cursos obligatorios. El primero, Pensamiento y lenguaje, planteaba el objetivo de desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y creativo, centrándose

> … en el desarrollo de las habilidades discursivas, mediante la práctica constante e integradora de la lectura, la escritura y la expresión oral; asumiendo éstas como habilidades de pensamiento y como actividades críticas, buscando claridad, certeza, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, significado e imparcialidad (Revisión curricular, 2005: 4).

Por su parte, el segundo curso, Escritura en las profesiones, pretendía que el alumno produjera discursos expositivos y argumentativos complejos, y que aplicara habilidades de investigación y de estructuración textual en la elaboración de documentos propios de su profesión, tomando en cuenta las convenciones metodológicas y los estándares intelectuales diseñados para este fin. Se añadía lo siguiente:

> Se busca proporcionar al estudiante las herramientas del pensamiento crítico y creativo que le ayuden a comprender la relación entre escribir y pensar en el ámbito de su disciplina; se espera que asuma la lectura como una práctica que le permitirá adquirir contenidos de aprendizaje cada vez más profundos de sus materias, y gradualmente empleará la escritura para aportar ideas sustanciales en su ámbito profesional (Revisión curricular, 2005: 11).

La aplicación de ambos programas se hizo con los siguientes ajustes: se reorientaron a desarrollar y consolidar las competencias comunicativas y discursivas necesarias para la comprensión y producción de textos en el medio disciplinar. Bajo un enfoque genérico y discursivo, se perseguía la meta de desarrollar habilidades en el manejo de información y estructuración textual para la elaboración de discursos expositivo-argumentativos, propios de las diferentes disciplinas académicas.

Más adelante, con la revisión curricular de 2012, se partió de un esquema que contemplaba las habilidades del estudiante al momento de su ingreso a la universidad y que atendía sus necesidades académicas con un menú de cursos enfocados a mejorar su desempeño académico. Se pensó en la estratificación de cuatro cursos para que, según los puntos alcanzados en el examen de admisión y el promedio de egreso del bachillerato, los alumnos cursaran las dos asignaturas obligatorias del Área de Español, contempladas en el currículum de cada licenciatura. Los cursos propuestos a las autoridades de la institución fueron: Expresión Universitaria, Argumentación académica, Comunicación académica y científica, e Inteligencia colectiva y comunicación profesional. Finalmente, esta propuesta se desechó, y de los cuatro cursos propuestos, por razones administrativas, se autorizó que solo dos cursos fuesen impartidos a todos los alumnos de la UDLAP: Argumentación académica y Comunicación académica y científica.

Los ejes conceptuales que deben desarrollarse en ambos cursos de español como primera lengua son los siguientes: conocimiento y dominio de estrategias de construcción de sistemas de significación; desarrollo de habilidades del pensamiento relacionadas con el lenguaje; producción, análisis e interpretación de géneros textuales asociados con la vida académica y profesional; identificación de procesos socioculturales y estéticos relacionados con la producción de textos académicos y científicos; caracterización de procesos vinculados con la ética de la comunicación; uso de las tecnologías de la información como herramientas de interacción. Con estos ejes, en el curso de Argumentación Académica se pretende:

> … que el alumno desarrolle sus competencias comunicativas de expresión oral, lectura y escritura; además de que aplique sus habilidades de investigación y de estructuración textual en la redacción de textos genéricos argumentativos adecuados al área de conocimiento respectiva, tomando en cuenta las convenciones discursivas de la interacción académica para la producción de ensayos académicos (Revisión curricular, 2005: 13).

Por su parte, el curso de Comunicación Académica y Científica:

> … se centra en el interés de que el estudiante consolide sus competencias comunicativas de expresión oral, lectura y escritura; además de que aplique sus habilidades de investigación y de estructuración textual en la redacción de textos genéricos expositivo-argumentativos adecuados al área de

> conocimiento respectiva, tomando en cuenta las convenciones discursivas de la interacción académica y científica para la producción de artículos académicos (Revisión curricular, 2005).

Con la decisión de que solamente dos cursos del Área de Primera Lengua fuesen impartidos a todos los alumnos de la UDLAP, sin considerar su perfil académico al egreso de la preparatoria y el nivel de desarrollo de sus competencias de comunicación escrita, se perdió el efecto buscado en la propuesta inicial: la estratificación de los cursos y la atención a los alumnos según sus requerimientos académicos para mejorar su desempeño. No obstante, con el apoyo y la comprensión de la planta de profesores de esta área, fue posible depurar o mejorar o, aún más, iniciar proyectos internos de respaldo a los objetivos de los cursos.

Actualmente, el Área de Primera Lengua, durante la impartición de los cursos de Argumentación Académica y Comunicación Académica y Científica, hace un seguimiento puntual de los avances de los estudiantes por medio de los siguientes recursos:

> a) Internamente, se aplica una prueba general de diagnóstico a los alumnos del primero y segundo curso con el fin de identificar dificultades en la comprensión y la escritura básica de textos argumentativos. Los alumnos que dan puntajes por debajo de 75, se consideran candidatos para ser atendidos de modo personalizado en el Centro de Escritura.
>
> b) Se hace un seguimiento del desempeño académico de los alumnos a lo largo de tres períodos de evaluación parcial, que corresponden al 60% de la calificación final. Esta calificación forma parte del expediente académico del alumno.
>
> c) Al final del curso, se evalúan las habilidades orales y escritas desarrolladas por los alumnos, por medio de la presentación de un reporte escrito (ensayo académico, en el caso del primer curso, y artículo académico, en el caso del segundo) que se defiende en presentaciones orales de argumentos (en la modalidad de ponencias o conferencias y mesas de análisis o de debate), lo que en conjunto equivale al 40% de la nota final. En ambas evaluaciones, se echa mano de sendas rúbricas que ofrecen también datos estadísticos sobre el desempeño de los estudiantes, pero también de grupos completos, las dificultades y los logros en el primero y segundo cursos, al igual que las debilidades y fortalezas del área durante el período en cuestión.

Hay que añadir que existe una evaluación institucional que realiza el seguimiento del QEP: Desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura. Por medio

de un par de rúbricas, la de comunicación escrita y de pensamiento crítico, la institución evalúa estas habilidades de sus futuros egresados al final del curso de Tesis I, en un escrito (de una extensión de entre cinco y diez páginas) en el que se desarrolla el tema disciplinar que haya seleccionado el alumno en este curso. En los resultados, se observa que cuando los alumnos llegan a este curso en el séptimo semestre de la carrera, reflejan un desempeño aceptable, pero que algunas habilidades debieron alcanzar otro nivel de desarrollo, como la insuficientemente aptitud para identificar y evaluar información de calidad que les sea útil para enriquecer sus argumentos con nuevos datos e información, como el manejo de pruebas (Jiménez, 2010). La hipótesis es que, en una buena parte de las áreas académicas, los estudiantes no practican con regularidad la comunicación escrita después de que aprueban los cursos obligatorios de primera lengua, pues no se les fomenta el hábito, o lo hacen escasamente, porque los profesores no lo consideran necesario, o porque creen que solo deben ocuparse de los contenidos y que la producción escrita formal de las disciplinas no les compete.

Para contrarrestar los efectos de estas representaciones colectivas negativas acerca de lo que es la comunicación escrita y de quiénes deberían colaborar en su fomento, el Área de Primera Lengua cuenta con el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC) con espacio físico, mobiliario, equipo de cómputo y de apoyo propios. En este centro se busca consolidar las bases para la integración de una comunidad letrada que cuente con las herramientas para la gestión de discurso académico y científico en el contexto académico y profesional. En el CAEAPC, por medio de asesorías personalizadas, los profesores buscan fomentar en los alumnos prácticas significativas de lectura, escritura y comunicación oral; es decir, facilitar el desarrollo de estrategias adecuadas para la producción y la recepción crítica del discurso académico. En el mismo centro se programan talleres sobre los temas más solicitados por los alumnos, desde acentuación hasta la estructura de géneros académicos, como el ensayo o el artículo, pasando por los modelos de cita y referencia. Desde el año anterior, para fomentar el hábito de la lectura, se promueve el Club de Lectura, y se organiza el ciclo de conferencias sobre lectura "¿Cómo leen los que leen?", que imparten profesores destacados de las facultades de los cinco decanatos de la universidad. En ambos casos, se ha logrado interesar a grupos de estudiantes que, aunque no son numerosos, han mostrado disposición para asistir como oyentes, y profesores que de buen ánimo han participado como ponentes.

Finalmente, como recurso de apoyo de los cursos de escritura académica y de las asesorías personalizadas, el Área de Primera Lengua ha generado (con la colaboración de los mismos profesores y becarios o prestadores de servicio social) la página electrónica *Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico* que es un manual de escritura virtual que auxilia a profesores y estudiantes de los cursos (ver: http://www.udlap.mx/centrodeescritura/). Por su importancia, la página se mantiene en constante revisión y actualización, pues es un referente para muchos integrantes de la comunidad. Cabe añadir que los usuarios potenciales de esta herramienta son también los estudiantes y los profesores de otros semestres de todas las carreras de la UDLAP, lo mismo que el personal administrativo que apoya los procesos académicos. Además, esta página es de acceso libre y gratuito para los usuarios de Internet, que en Latinoamérica son bastantes.

Metodología

Recordemos que el objetivo de este capítulo es presentar los resultados de un estudio empírico realizado en la UDLAP, en México. Por lo mismo, se trata de un estudio cualitativo que tiene como objetivo identificar el impacto que el Área de Primera Lengua ejerce en sus estudiantes como proceso de inclusión a la cultura escrita disciplinar. Para la obtención y análisis de la información recabada, el estudio toma como marco metodológico el modelo propuesto por la Teoría Fundamentada (TF) (Strauss y Corbin, 2002; Gibbs, 2014). Esta perspectiva nos permitió la generación de una teoría explicativa de los aspectos que contribuyen a la percepción que estudiantes y profesores de la UDLAP tienen del Área de Primera Lengua y de los dos cursos curriculares que la conforman.

La TF tiene como principal interés generar o formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico, es decir, a través de los datos recabados en el estudio. Asume que cuando una teoría se fundamenta en los datos es más probable que genere conocimientos que permitan la comprensión del fenómeno estudiado y, por ello, que el conocimiento emergente proporcione una guía significativa de acción.

La estructura de la TF se inicia con la obtención de notas, denominadas *memos.* Estos pueden ser productos de observaciones del investigador o de las interpretaciones de la realidad observada. También pueden ser producto de entrevistas realizadas a los informantes. Una vez recogidos los datos, comienza

el proceso de codificación de la información, mediante el establecimiento de categorías procedentes de los propios datos. Se continúa mediante la comparación constante entre las categorías hasta alcanzar su saturación.

El método de comparación constante consiste en realizar una serie de pasos para maximizar las diferencias entre los datos de análisis (codificación abierta), encontrar patrones de interacción comunes (codificación axial) y garantizar la saturación teórica de los principales conceptos emergentes y la definición de una categoría central (codificación selectiva), a partir de la cual se construye la teoría (teorización). Estos elementos son abiertos y dinámicos, lo cual significa que cada uno está en estrecha relación con los demás. Para la codificación y generación de la teoría, partimos de la consideración de los siguientes elementos: el fenómeno, las causas que lo originan, las condiciones que intervienen en su conceptualización, las estrategias de intervención diseñadas por los actores y las consecuencias derivadas de dicha intervención.

Obtención de datos

Para el estudio de las percepciones de estudiantes y profesores se conformó una muestra con 65 casos, 50 estudiantes que cursaron, en el período primavera 2015, una de las dos asignaturas del área: Argumentación académica o Comunicación Académica y Científica; y 15 profesores que impartieron, en el mismo período, uno de los dos cursos. Se buscó que la muestra fuera representativa del contexto que interesa describir y que permitiera realizar generalizaciones sobre las percepciones que estos actores tienen sobre el Área de Primera Lengua y sobre las acciones de alfabetización académica que desde esta área se llevan a cabo.

La fase de recolección de datos se realizó en dos etapas. En la primera se utilizó la técnica del grupo focal con los cincuenta estudiantes y quince profesores participantes del estudio. La segunda etapa consistió en la realización de una entrevista semiestructurada a estudiantes y profesores de este mismo grupo, seleccionados intencionalmente para obtener información adicional, necesaria y pertinente para continuar la investigación. El guion de preguntas utilizado en el grupo focal y en las entrevistas personales se elaboró teniendo como meta la recopilación de información relacionada con el funcionamiento del Área de Primera Lengua (PL, en el cuadro 1) –y con su función como proceso de inclusión en las prácticas académicas y profesionales de los estudiantes, como puede observarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Preguntas para el grupo focal y la entrevista personal

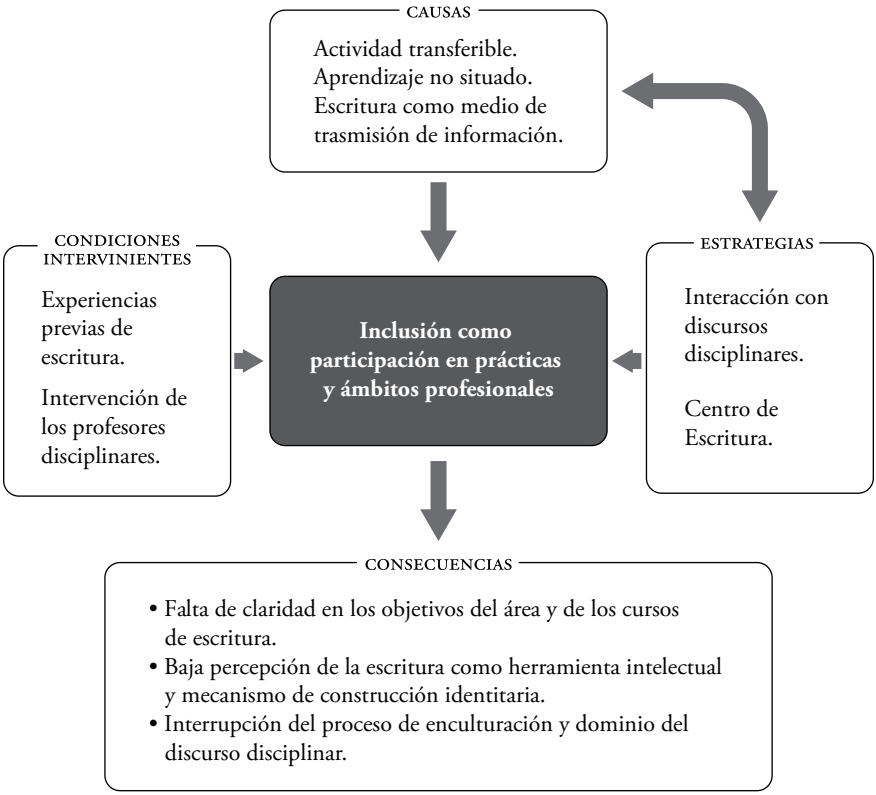
Cuestionario para estudiantes	Cuestionario para docentes
¿Qué pensaste cuando te enteraste que tendrías dos cursos de español en la universidad? ¿Tus expectativas cambiaron al saber que la materia iba a tener los contenidos de los programas actuales? ¿Tenías reticencias sobre los contenidos o temores sobre la evaluación? ¿Encuentras relación formal entre los objetivos de los cursos de español y el énfasis que se le da a los contenidos de tu carrera? ¿Cómo es esta relación? ¿Consideras que debería haber todavía más relación entre los cursos de PL y los de tu carrera? ¿De qué modo tendría que ser esta relación? ¿Cómo valoras tu experiencia en los cursos de PL? ¿Fue positiva o negativa? ¿Por qué? ¿Te aportaron algo estos cursos para tu desarrollo personal (dentro de la materia, para la carrera) que podrían verse reflejados en tu vida profesional? ¿Acudiste al Centro de Escritura para solicitar orientación y apoyo en el proceso de elaboración de tus trabajos? ¿Qué tipo de inquietudes te llevaron a este centro? ¿Consideras que el Centro de Escritura cumplió el propósito de facilitar tu proceso de formación y mejorar tu aprovechamiento académico? ¿De qué manera crees que se podría aprovechar mejor el Centro de Escritura en la formación de los nuevos estudiantes de la UDLAP? ¿Notas algún cambio en tus prácticas de escritura y de lectura al final del curso de PL? ¿Cuáles aspectos destacarías? ¿Quieres agregar algo sobre lo que no te hayamos preguntado?	¿Qué sabías del programa de enseñanza de PL de la UDLAP antes de involucrarte en él? ¿Por qué decidiste colaborar como docente en este programa? ¿Qué expectativas tenías al iniciar tu colaboración en este programa? ¿Tenías también temores o reticencias, relacionados con el manejo del marco teórico y la metodología del programa? ¿Cómo fue tu experiencia inicial al impartir nuestros cursos? En tu experiencia, ¿en qué se diferencia la impartición de una materia con nuestro marco conceptual y metodológico, de otra sin este tipo de información? ¿Qué imagen crees que tengan de un área como esta los profesores de las otras carreras de la UDLAP? Considerando que has colaborado durante varios períodos en nuestro programa, ¿has notado cambios o transformaciones en tu propia práctica impartiendo nuestros cursos? ¿Cómo valoras tu experiencia con el área de PL de la UDLAP? ¿Es positiva o negativa? ¿Por qué? ¿Cómo valorarías el trabajo en parejas pedagógicas con un profesor de otra disciplina para la formación en PL? ¿Resultaría útil en el proceso de enseñanza de nuestros cursos? ¿Por qué? ¿En qué aspectos? ¿Qué consideras que le aportaría a los docentes de otras carreras esta experiencia de trabajo en parejas pedagógicas? ¿Qué te aportaría a ti? ¿Crees que las actuales experiencias de formación en PL son útiles para los estudiantes? ¿Para qué les sirve (en lo personal, lo profesional, la vida futura)? ¿Qué cambios notas en las producciones de los alumnos a lo largo de los cursos de PL? ¿Qué importancia tiene en la formación de nuestros estudiantes la existencia del CAEAPC? ¿Encuentras diferencias en las producciones de los estudiantes, según hayan recibido o no apoyo en el CAEAPC? ¿Cuáles? ¿Crees que este tipo de experiencias de formación en PL son útiles para los estudiantes, especialmente si se repitieran a lo largo de su carrera? ¿Quieres agregar algo sobre lo que no te haya preguntado?

Fuente: elaboración propia.

Análisis

Para el análisis de los datos se utilizó el modelo de la TF descrito en la sección metodológica. La codificación axial derivada del análisis se presenta en las figuras 2 y 3, la primera corresponde a las representaciones de los alumnos sobre el fenómeno de la escritura en la universidad y la segunda, a las representaciones construidas por sus profesores.

Figura 2. Percepciones de los estudiantes acerca de las acciones del Área de Primera Lengua y de su función en el proceso de inclusión en el ámbito profesional



Fuente: elaboración propia.

Los alumnos suponen que los cursos de escritura tienen como propósito remediar los problemas de comprensión y producción textual con los que llegan a la universidad, y que al lograrlo tendrán la oportunidad de interactuar de manera eficaz en el ámbito profesional y en el ejercicio de la profesión, como se puede observar en la respuesta del siguiente estudiante:

> *Como profesionistas debemos saber comunicarnos y eso incluye escribir adecuadamente sin errores y buscando la forma de que nos comprendan. Supongo que estos cursos son para eso, para enseñarte a escribir y puedas realizar tus actividades profesionales sin problemas* (Estudiante 18).

En el mismo tenor, se expresan sus compañeros:

> *Es importante tener una buena redacción, pues esto nos ayudará a realizar nuestras actividades profesionales como, por ejemplo, escribir documentos para clientes y proveedores* (Estudiante 38).

> *En la carrera de comunicación se escribe mucho, así que debemos tener una buena redacción, pues mucho del trabajo que se realiza en instituciones o empresas es escribiendo boletines o comunicados de prensa, y no solo hay que saber escribirlos, hay que escribirlos sin errores* (Estudiante 24).

> *Para redactar una historia clínica se necesita claridad y coherencia y estos cursos me ayudarán a lograrlo* (Estudiante 3).

Las causas de esta conceptualización se originan en el papel instrumental que los estudiantes dan a la escritura al visualizarla como mera herramienta de transmisión de información. Lo anterior evidencia el *modelo de decir el conocimiento* que sustenta sus creencias sobre lo que significa escribir en la universidad (Scardamalia y Bereiter, 1987). Los estudiantes asumen que, en este ámbito, la escritura sirve para dar cuenta de lo que otros han dicho o hecho, y que esta tarea debe realizarse aplicando los principios de corrección gramatical:

> *Aprendí a organizar las ideas, a darle un orden a la información, a indicar de dónde tomé información para no plagiar. Lo que aprendí aquí, ahora trato de aplicarlo en todos mis trabajos* (Estudiante 28).

Por lo mismo, la actividad de escribir es conceptualizada como una actividad transferible a cualquier contexto:

> *Antes mis trabajos eran muy caóticos como que no tenían orden y no se entendían. Ya he mejorado mucho, mis trabajos son más claros y cuando parafraseo, indico de qué libro sequé la información. Creo que esto me ha ayudado en mis otros cursos porque los profesores ya no me dicen nada* (Estudiante 17).

Las siguientes representaciones se relacionan con una serie de condiciones intervinientes, entre las que sobresalen las experiencias previas de escritura en el bachillerato, donde las prácticas de escritura están más relacionadas con la transcripción de información y la aplicación de convenciones gramaticales y ortográficas:

> *Pensé que el curso iba a ser igual que los demás, que nos enseñarían a escribir sin errores* (Estudiante 38).

> *Me pareció buena idea lo de los cursos, pues, aunque en la prepa ya nos enseñaron redacción, siempre es bueno seguir aprendiendo* (Estudiante 3).

> *Al principio el curso me dio flojera porque muchas cosas ya las vimos en el bachillerato y no sé porque tenemos que estudiarlas de nuevo* (Estudiante 41).

Otra condición es la influencia que los profesores disciplinares ejercen en sus estudiantes al manifestar sus percepciones sobre los cursos de escritura:

> *Los cursos no tienen nada que ver con mi carrera, pero algunos profesores sí me exigen que los trabajos estén escritos correctamente* (Estudiante 31).

La mayoría no asumen responsabilidades en estos procesos de formación al expresar abiertamente a sus estudiantes que los problemas de escritura deben resolverlos en otros espacios:

> *En ingeniería no escribimos mucho. Y la verdad los maestros no se fijan si el trabajo tiene errores o no. No creo que los cursos me ayuden mucho, porque no aplico en mi carrera lo que aquí aprendemos. La ortografía sí, porque eso sí me evalúan* (Estudiante 2).

La asunción de los profesores de que el dominio de habilidades básicas de escritura, como la ortografía y la puntuación, es suficiente para cumplir las tareas del área disciplinar, refuerza la idea generalizada de los estudiantes de que los cursos son completamente independientes de su formación profesional:

> *En la carrera no todos los maestros me revisan cuestiones de escritura. Tengo dos maestras que sí lo hacen, las maestras nos revisan puntuación, ortografía, también que indiquemos las fuentes bibliográficas que estamos utilizando* (Estudiante 14).

Como consecuencia de esta representación, los estudiantes no tienen claridad en los objetivos del área ni la función que cumple la escritura como herramienta intelectual y mecanismo identitario en su formación académica y profesional. Las habilidades desarrolladas no logran transferirse a los cursos disciplinares y el proceso de enculturación se ve interrumpido.

Sin embargo, a pesar de estas concepciones, pueden reconocerse ciertas estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver conflictos y tensiones que se derivan de la confrontación de sus representaciones con los planeamientos y objetivos de los cursos obligatorios de escritura académica, que en contenidos y tratamiento metodológico se alejan de la mirada tradicional dominante, iniciándolos en procesos de generación de una escritura situada. Así, es posible identificar dos conceptualizaciones incipientes: la consciencia de que la escritura, según el área de conocimiento, requiere particularidades de formatos (género) y usos lingüísticos (registro). En segundo lugar, el reconocimiento de que en la universidad se reporta por escrito lo que se investiga y que un texto puede adquirir distintas características, según los objetivos e identidad del investigador. La asistencia al Centro de Escritura refuerza este proceso:

> *En el curso aprendimos a argumentar y a buscar información que sustentará el trabajo. Fue difícil porque teníamos que pensar en temas actuales, relacionados con la carrera, y escribir un trabajo siguiendo una estructura y fijándonos en la forma de citar; y la verdad en la universidad nadie nos enseña eso, solo en estos cursos* (Estudiante 3).

> *Estoy aprendiendo a argumentar y defender mis opiniones sobre problemáticas relacionadas con mi carrera… El curso me gusta mucho porque, aunque tengo compañeros de distintas áreas, todos estamos trabajando un tema en común pero visto desde sus disciplinas y eso ha resultado muy interesante, pues no solo cambia la manera de abordarlo, también la forma de investigar y de escribir el trabajo* (Estudiante 38).

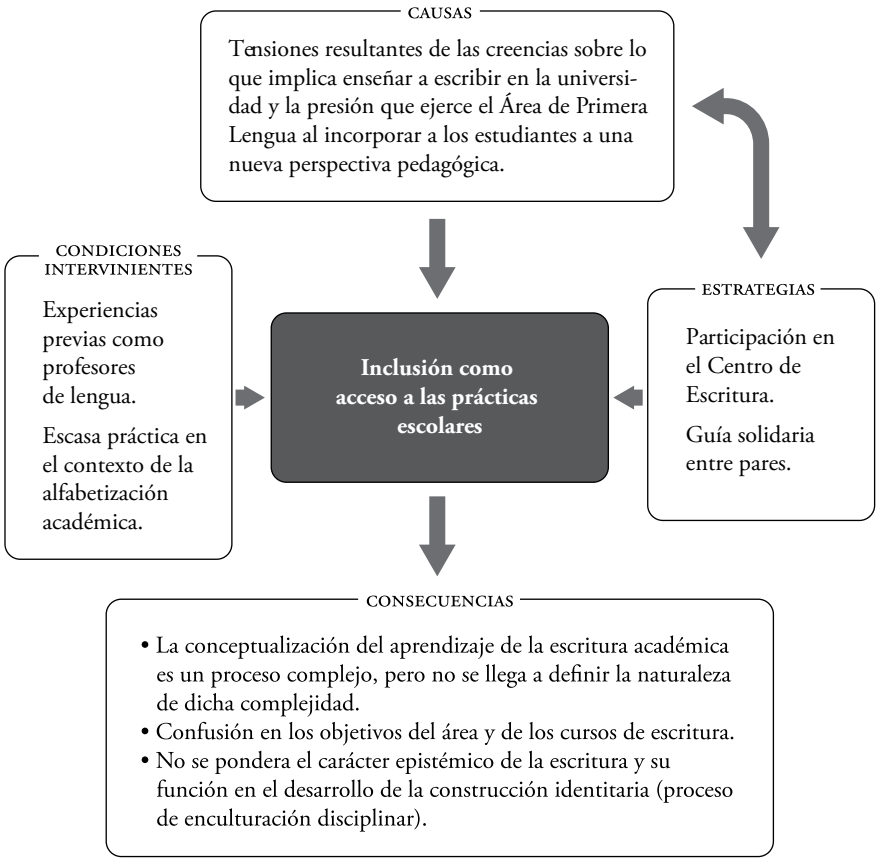
> *Yo pensaba que solo escribiríamos o que nos pondrían a repasar ortografía, pero tuvimos que investigar, buscar información, defender nuestra postura sobre el tema. La verdad fue difícil, porque tuvimos que escribir un ensayo formal.*

> *Yo pensé que ya sabía hacerlo, porque en la prepa nos enseñaron a escribir ensayos. En el curso me di cuenta de que esos no eran ensayos, que eran más como resúmenes* (Estudiante 12).

> *No entendía lo de la estructura del trabajo, y cómo elaborar el problema. Fui al Centro de Escritura y ahí los maestros me ayudaron a planear la investigación y después a escribirla. Me ayudó mucho que el tema fuera de mi área y que me enseñaran a buscar información y a citar siguiendo las convenciones* (Estudiante 23).

La figura 3 despliega la codificación axial que resume las percepciones los profesores del área:

Figura 3. Percepciones de los profesores del Área de Primera Lengua



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las representaciones que los profesores del Área de Primera Lengua tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la universidad, el análisis nos permite observar que estas acciones son conceptualizadas como mecanismos que aportan las herramientas necesarias para que el estudiante logre una inmersión en la cultura disciplinar, pero, sobre todo, en las acciones realizadas en el área. Reconocen explícitamente que en la licenciatura se escribe para mucho más que simplemente reportar lo que se ha hecho, y que las formas de interacción comunicativa sufrirán variaciones, según las diferentes áreas del conocimiento; sin embargo, los esfuerzos de los docentes están orientados hacia el desarrollo de competencias comunicativas que permitan al estudiante

participar de las dinámicas académicas al presentar trabajos que sean el resultado de un riguroso proceso de investigación documental y que cumplan con las convenciones de escritura básicas de los géneros académicos de formación:

> *Los estudiantes desarrollan, en su mayoría, las habilidades de investigación y búsqueda de fuentes de información necesarias para realizar trabajos académicos con las convenciones que se exigen en la universidad. Los estudiantes desarrollan, en su mayoría, las habilidades de investigación y búsqueda de fuentes de información necesarias para realizar trabajos académicos con las convenciones que se exigen en la universidad.* (Profesor 6).

La misma conceptualización se observa en las respuestas de los siguientes profesores:

> *Las producciones son cada vez mejores. Construyen escritos con temas más complejos. Sus ideas están más organizadas y, por consiguiente, son más coherentes. Realizan actividades de investigación documental que les permiten indagar información para la elaboración de sus ensayos, mimos que deben estar sustentados en esas fuentes* (Profesor 15).

> *Los alumnos, a lo largo del curso, aprenden a identificar secuencias textuales. También realizan un riguroso proceso de investigación en fuentes documentales que les permiten elaborar un ensayo argumentativo sustentado con evidencias. Los recursos de cita y referencia también los manejan al finalizar el curso* (Profesor 7).

Las causas de esta percepción se hallan en las tensiones y conflictos que resultan de sus creencias sobre lo que implica enseñar a escribir en la universidad y la presión que ejerce la propia área al incorporarlos a una nueva perspectiva pedagógica. Por lo mismo, se pueden identificar dos factores que intervienen en tal representación: en primer lugar, sus experiencias previas como profesores de Lengua, impartiendo cursos remediales, centrados en el desarrollo de habilidades básicas de escritura (ortografía, puntuación, etcétera); en segundo lugar, sus escasas referencias sobre el Área de Primera Lengua al incorporarse como docentes de la universidad y su débil experiencia en términos de alfabetización académica. Para muchos de estos profesores, los primeros contactos con estas perspectivas se dan en la preparación de los propios cursos y en las acciones de inducción que el área realiza al contratar a sus profesores, según podemos advertir en las siguientes citas:

> *Algunas cuestiones teóricas son complejas y es difícil encontrar su correlato práctico. Aunque los temas de la alfabetización no me son desconocidos, porque los estudié en la maestría, trasladar todo al salón de clases no resulta tan fácil* (Profesor 14).

> *Al principio me sentí temerosa y confundida, pues aunque los temas no me son desconocidos, la manera como se trabajan no me es muy familiar. Mi inseguridad me llevaba a no profundizar en algunos temas, aunque después de revisar con cuidado el material extra y el marco teórico, comprendí mejor la propuesta y me fue posible ayudar de manera más concreta a mis alumnos* (Profesor 9).

> *Creo que sufrí cierta angustia porque me quedaba con la impresión de que no estaba haciendo lo que debía. Reconozco que los temas de alfabetización académica son algo nuevo para mí y que me ha sido un tanto difícil aterrizar la propuesta en los cursos. Fue una doble labor, por un lado, consolidar mis conocimientos sobre el marco teórico y metodológico; y por el otro, trabajar los contenidos del programa en el grupo* (Profesor 5).

Como consecuencia de estas dinámicas, los profesores dan por sentado que el aprendizaje de la escritura académica es un proceso complejo, pero no llegan a definir la naturaleza de dicha complejidad. De igual forma, los objetivos del área y de los cursos se confunden al no ponderar el carácter epistémico de la escritura y su función en el desarrollo de la identidad disciplinar, y, sobre todo, en el proceso de enculturación discursiva. Sin embargo, las estrategias que les permiten resolver estos conflictos emanan de los propios contenidos de los programas curriculares y de las acciones que la institución desarrolla desde el Centro de Escritura. Los profesores se han involucrado en actividades que les permiten visualizarse como parte de la junta académica y tener en claro los alcances y las limitaciones del área. Esto ocurre debido la existencia del Centro de Escritura, espacio al que acuden no solo para impartir asesorías, sino también para intercambiar experiencias, a la manera de una red solidaria en la que los expertos suelen guiar a los nuevos miembros:

> *Mi experiencia ha sido muy positiva, porque me ha permitido crecer y fortalecer las debilidades con las que ingresé a la* UDLAP. *Existe una academia que se reúne con cierta regularidad, y que discute problemas que le afectan de forma directa. Me siento parte de un grupo que se apoya y ayuda, y eso demanda de mí un gran compromiso* (Profesor 9).

> *Es la primera vez que imparto un curso de escritura aquí, en la universidad. He aprendido mucho en la convivencia con mis compañeros; me han asesorado y dado ideas para modificar mi práctica. He pensado nuevas actividades, mejorado mis habilidades para buscar información sobre temas de alfabetización y literacidad y siento que cada vez comprendo mejor la propuesta. El apoyo de la academia ha sido fundamental* (Profesor 1).

> *He crecido más de lo esperado. Me volví más audaz; siento mucho agradecimiento por todo lo que he aprendido en la interacción con mis compañeros. Muchos me han apoyado y cuando tengo dudas, sé que alguien me podrá ayudar, ya sea prestándome materiales o explicándome las maneras como se enfrentan a los temas del curso* (Profesor 15).

Conclusión

Las representaciones que, en torno a la lectoescritura, poseen los estudiantes y los profesores del Área de Primera Lengua nos permite tener una visión clara de las fortalezas y debilidades del proyecto en tanto programa de intervención. Pero a nivel global, nos da una perspectiva relacionada con la importante labor alfabetizadora, académica y científica de instituciones privadas de nivel superior, como la UDLAP, que, si bien no se corresponden con políticas de inclusión educativa y social como las de las instituciones públicas del país, abonan para que sus egresados cubran el perfil profesional esperado en el ámbito laboral.

Por sus características, la educación privada universitaria enfrenta desafíos que contrastan con los de la educación pública, pero comparte con esta un contexto que la obliga a participar en la búsqueda de respuestas a los problemas que la sociedad mexicana padece: la inseguridad, la corrupción, la desigualdad, el narcotráfico, entre otros. En este sentido, la universidad privada en México no solo debe ser vista como formadora de cuadros dirigentes y patronales, sino también como un ala del complejo sistema educativo del país que abre oportunidades a estudiantes con potencial profesional, que necesitan consolidar las competencias que garanticen su desarrollo personal. Tanto los estudiantes de sectores privilegiados como los que acuden a las universidades privadas buscando respaldo educativo, dadas sus experiencias formativas previas (muchas veces desafortunadas), requieren que sus instituciones proporcionen los cono-

cimientos y las habilidades que, en un contexto de crisis social y económica, les garanticen la inclusión en sus ámbitos profesionales.

Dado que el sector de la educación universitaria privada se financia con recursos que no provienen de los fondos públicos, presenta un alto grado de movilidad en su administración académica, pues está obligado a ofrecer a sus estudiantes educación de calidad que otras instituciones no garantizan. Esto puede observarse precisamente en que las instituciones mexicanas que cuentan con políticas de enseñanza de lengua materna más duraderas y que la incluyen en sus programas de modo obligatorio son las universidades privadas: además de la UDLAP, el Instituto Autónomo de México (ITAM), El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Iberoamericana (UIBERO), entre otras. Si bien es cierto que no en todos los casos podría considerarse que los enfoques de enseñanza de la lengua materna son de vanguardia, es perceptible que hay programas que procuran estar al día a nivel teórico y pedagógico. Este es el caso de la UDLAP.

En esta universidad privada, como se vio en el recorrido contextual, la integración de nuevos modelos para la enseñanza de la lengua ha tenido que superar constantemente obstáculos. Sin embargo, se está trabajando en la consolidación del área y en la adopción sistemática de una perspectiva alfabetizadora que garantice el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes y su inmersión en su área disciplinar, y que les garantice, además, oportunidades de desarrollo personal, profesional y social.

Finalmente, basándonos en la información aportada para el caso de la UDLAP, llegamos a las siguientes consideraciones generales:

- Sabemos que el conjunto de las acciones académicas del Área de Primera Lengua tiene efectos positivos en la formación de los estudiantes de la UDLAP, aunque no en todo lo que nos tendría satisfechos.
- Los cursos de Primera Lengua, junto con otros del tronco común, son un medio por el que se ha logrado reducir la deserción escolar, aunque el índice de reprobación sigue siendo significativo. Por esta razón, deben fortalecerse las estrategias de respaldo y acompañamiento para la formación de los estudiantes con más dificultades en el proceso de alfabetización académica.
- Se requieren estrategias institucionales más consistentes que tomen en cuenta el perfil de ingreso, para desarrollar a lo largo de la carrera

las competencias discursivas que ambiciona el perfil de egreso. Por lo mismo, se requiere fortalecer el programa de desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y escritura a lo largo del currículum.

- Para consolidar las aptitudes de los futuros egresados de la universidad, el resto de la comunidad académica tendrá que vencer sus inercias y colaborar de manera más activa, en coordinación con el Área de Primera Lengua, en la alfabetización académica de los estudiantes en sus disciplinas.
- Finalmente, es fundamental promover una política más eficaz de formación permanente de los docentes en lo que toca a los fundamentos de la alfabetización académica, lo mismo que en materia de metodología de la enseñanza y evaluación de las competencias en la Primera Lengua.

Referencias bibliográficas

Bazerman, Ch. (ed.) (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/>.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, México: FCE.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.

—— (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista del COMIE.* Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext>

Explorando México. *Galería de Mapas para Mapas de Estados Mexicanos.* Disponible en <http://www.explorandomexico.com.mx/map-gallery/1/>. Fecha de consulta: junio de 2015.

Farris, Ch. y Smith, R. (1992). "Writing-intensive courses. Tools for curricular Change". En McLeod, S. y Soven, M. (eds.), *Writing across the curriculum. A guide to developing programs,* pp. 52-62. Newbury Parck: Sage Publications.

Fullwiler, T. y Young, A. (1982). *Language connections: Writing and reading across the Curriculum.* Urbana, Illinois: NCTE

Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos.* Madrid: Morata.

—— (2006). "A sociocultural perspective on early literacy development". En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research*, pp. 30-42. Nueva York: Guilford Press.

Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

González *et al.* (2009). *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos.* México: UNISON.

INEGI (2014). *Panorama sociodemográfico nacional, en el estado de Puebla y el Municipio de Puebla.* Disponible en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/pue/Panorama_Pue_T1.pdf>.

Ivanič, R. (2004). "Discourses of writting and learning to write". *Language and Education,* vol. 18, n° 3, pp. 220-245.

Jiménez, M. P. (2010). *10 Ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas.* Barcelona: Graó.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies*. NuevaYork: Open University Press, McGraw-Hill.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores.* Barcelona: Paidós.

Martin, J. R. y Rose, D. (2009). *Genre Relations.* Londres: Equinox.

Palou, P. (2000a). *Redacción 1: pensar, clasificar, describir*. México, Pearson.

—— (2000b). *Redacción 2: leer, escribir, investigar*. México, Pearson.

Parodi, G. (ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

—— (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition". En Rosenberg, S. (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Reading, writing, and language learning,* vol. 2, pp. 143-175. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Bogotá: Contus.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum.* Barcelona: JCE/Horsori.

UDLAP. *Página electrónica institucional.* Disponible en <http://www.udlap.mx/inicio.aspx>.

—— *Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico*. Disponible en <http://www.udlap.mx/centrodeescritura/>.

—— (2015). *Planeación Estratégica*. Disponible en <http://www.udlap.mx/intranet2014/files/20140815_Plan_Anual_2013-2018.pdf>.

Capítulo 3
El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes

Verónica Sánchez y Soledad Montes

Introducción

En la última década, tanto en Latinoamérica como en Chile, se han evidenciado numerosos esfuerzos en el campo de las políticas públicas por generar inclusión y equidad con el propósito de construir un sistema educativo justo y de calidad. Pese a la transversalidad de las acciones destinadas a propiciar una educación inclusiva, los énfasis de estas han diferido tanto en el tiempo como en los distintos contextos. Es así como se ha trabajado en pos de la inclusión a partir de las nociones de diferencias socioeconómicas (asociadas a diferencias de nivel educativo) y de discapacidad, entre otros aspectos. Esto demuestra la variedad de discursos que circulan en cuanto a esta noción (Infante, 2010).

Específicamente en el contexto chileno, en las últimas décadas, ha habido una explosión de la oferta de educación superior, lo que ha conllevado a que sujetos que tradicionalmente no accedían a este nivel educativo ahora lo hagan (OCDE, 2013). Lo anterior ha generado un fenómeno de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011), es decir, pese a que se ha permitido mayor acceso a la educación superior, no se han propiciado instancias que aseguren la permanencia de estos estudiantes. Así, la deserción estudiantil afecta principalmente a los grupos socioeconómicos menos favorecidos. En esta línea, Ezcurra señala que

el éxito en el contexto estudiantil de la educación superior estaría condicionado socialmente, es decir, "la deserción en educación superior, en el seno de aquella masificación, entraña una desigualdad aguda y en alza ya que afecta en especial a alumnos de franjas socioeconómicas desfavorecidas" (2011: 22). Es justamente la situación anterior la que ha despertado el interés por detectar y estudiar diferentes medidas educacionales que puedan aportar a la incorporación de estos estudiantes a las nuevas exigencias académicas.

En concordancia con el panorama recién descripto, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) ha impulsado diversas iniciativas en pos de la inclusión de estudiantes que, históricamente, no habían podido acceder a la educación superior. Para esto, se trabajó en una política pro inclusión que cuenta con los siguientes ejes centrales: difusión y admisión, financiamiento y becas, inserción y apoyo académico, e integración y vida universitaria (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

Entre las acciones suscitadas a partir de dicha política, destaca la generación de un sistema de admisión alternativo: el Programa Talento e Inclusión. Este programa ofrece vacantes para estudiantes provenientes de colegios municipales y particulares subvencionados (que en Chile concentran a los alumnos de estratos socioeconómicos medios y bajos) y que, pese a no alcanzar el puntaje mínimo requerido a través de la vía de ingreso regular, son estudiantes de excelencia en sus contextos. Aquellos que ingresan por esta vía, deben cumplir con los siguientes requisitos: pertenecer al 10% de mejor rendimiento del total de la generación o ser alumno del Programa Penta PUC;[1] egresar de un establecimiento particular subvencionado o municipal; pertenecer a uno de los primeros cuatro quintiles de nivel socioeconómico (I al IV); haber postulado a la ayuda financiera del Ministerio de Educación y rendir las pruebas de selección universitaria (PSU) exigidas en las carreras a las que se quiere postular.

Sin embargo, como indica la evidencia, no basta con trabajar en pos del acceso. Resulta indispensable apoyar a los estudiantes en su proceso de ingreso a la universidad. Para lo anterior, la PUC busca "favorecer la adecuada progresión académica y la inserción de los estudiantes a través de sistemas de apoyo y de nivelación académica con especial preocupación por los alumnos de primer

[1] El Programa de Estudios y Desarrollo de Talentos Académicos PUC "es un programa interdisciplinario que busca generar conocimiento científico de trascendencia, nacional e internacional; aumentar el interés público en torno a la necesidad de desarrollar el potencial de los niños con talento académico; y promover el desarrollo de políticas públicas que favorezcan la oferta de servicios educacionales y psicológicos para los niños y jóvenes talentosos". (PENTA PUC, 2015).

año provenientes de entornos vulnerables" (*ibid.*, 2014: 16). Es así que existen diferentes instancias, como programas de inserción universitaria, programas de nivelación académica y programas de acompañamiento académico, entre otros. Esto se debe a que se entiende que estos jóvenes, además de estar atravesando una etapa vital e identitaria compleja al entrar a la universidad (Erickson, 1994), se enfrentan a una nueva cultura, a una nueva forma de aprender, de socializar y también de acceder y producir el conocimiento (Observatorio de la Juventud Universitaria, 2011). Lo anterior coincide con el planteamiento de Chiroleu (2009) consistente en que los procesos de inclusión en educación superior deben garantizar las condiciones que permitan la continuidad de estudios para todos los sectores sociales involucrados, a través de programas integrales que consideren las diferencias culturales entre grupos.

Trabajar en pos de la inclusión a partir de la alfabetización académica (AA): la experiencia del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA)

Esta noción democratizadora del acceso al conocimiento y su elaboración en la instancia universitaria se vincula íntimamente con la línea de trabajo de la AA, una joven tradición que conjuga la lingüística, la psicología y la educación. Esta considera que el ingreso a la educación superior conlleva un cambio cultural transversal a todos los estudiantes que inician su vida estudiantil. Específicamente, para permitir el acceso y la apropiación de la cultura, las convenciones y los manejos del conocimiento en este ámbito, la AA enfoca sus esfuerzos en propiciar el ingreso de todos los estudiantes a un modo nuevo de operar al leer y escribir en la universidad (Carlino, 2013). Según esta autora, la experiencia universitaria implica prácticas novedosas y desconocidas por los estudiantes que ingresan, y se diferencian mucho de aquellas presentes en la educación secundaria:

> los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas (2005: 23).

Así, la AA, concibe el ingreso a la educación superior como un desafío para todas y todos los estudiantes. Esta perspectiva se condice con una aproximación más amplia hacia el fenómeno de la inclusión (Infante, 2010) que, en lugar de centrarse en grupos desventajados, enfatiza que todos los alumnos, sin importar sus contextos de origen, situación socioeconómica, etcétera, cuenten con el apoyo necesario para participar en el contexto educativo.

Es justamente esta la misión del PLEA de la Facultad de Letras de la PUC. Este, en sus orígenes, tenía dos focos principales. Por una parte, brindar asesoría en el diseño de estrategias de desarrollo de habilidades de escritura a diferentes carreras de dicha casa de estudios y, por otra parte, el ofrecimiento de cursos para pregrado, destinados al desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los estudiantes. Pese a que estas asesorías y cursos comenzaron alrededor de 2005, no fue sino hasta 2011 cuando el programa se instituyó como organismo oficial y contó con una estructura interna y una articulación directa con el Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Letras.

Parte de los principios orientadores del PLEA es la enseñanza de la escritura situada, con un énfasis en la literacidad (Barton y Hamilton, 2004). La convicción y motiva nuestras acciones es que la escritura y la lectura son herramientas epistémicas (Miras, 2000), es decir, inciden en el desarrollo y en la adquisición de conocimientos propios de las disciplinas. Esto promovería el acceso a todos los estudiantes a instancias de enseñanza aprendizaje que les permitan alcanzar su máximo potencial.

Nuestras iniciativas están orientadas a dos grandes objetivos: a) apoyar a los estudiantes en su proceso de inserción en las prácticas discursivas propias del ámbito académico (con cierto énfasis en el desempeño de un campo disciplinar específico), a partir del trabajo de la lectura, la escritura y la oralidad, y b) propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes para comunicarse eficientemente en el contexto profesional, con énfasis en prácticas situadas.

El programa busca promover que todos los estudiantes de la PUC cuenten con instancias de apoyo en el manejo de la nueva cultura discursiva a la que ingresan al entrar a la universidad. Esto implica que los estudiantes sean capaces de generar productos (de lectura, escritura y oralidad) de calidad y adecuados al contexto académico y, por último, que los alumnos reciban instrucción sobre los modos de comportamiento en relación a los discursos disciplinares en los que están insertos.

Para lo anterior contamos, principalmente, con dos estrategias. La primera de ellas corresponde a cursos de desarrollo de habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad) diseñados a partir de las necesidades y particularidades de diferentes carreras que los solicitan. En esta estrategia se encuentran los cursos que el programa imparte a las Unidades Académicas de Filosofía, Derecho, *College* Ciencias Naturales y Matemáticas, *College* Ciencias Sociales e Ingeniería. Todos ellos corresponden a cursos que están incorporados en las mallas de estudio de estas carreras, por lo que son obligatorios para los estudiantes, y están ubicados en el primer año.

La segunda estrategia abarca cursos de desarrollo de habilidades comunicativas con énfasis en un área disciplinar. En ella se encuentran los diferentes cursos del Programa de Habilidades Comunicativas, instancia de carácter completamente virtual que se ofrece como electivo a cualquier estudiante de la PUC que no haya contado con un curso obligatorio en su malla dictado por el PLEA. Estos cursos están divididos por áreas: a) Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, b) Ciencias Naturales y Matemáticas y c) Ciencias de la Salud. Por último, cabe señalar que la cobertura actual anual del PLEA es de 2620 estudiantes.

Al ser el ingreso a las culturas académica y disciplinar uno de los objetivos medulares del PLEA, cabe preguntarse si es que las instancias de desarrollo de las habilidades comunicativas académicas que el programa entrega a los estudiantes en primer año afectan en su inserción académica y de qué manera lo hacen. Trabajar en torno a estos interrogantes resulta un aporte para una mayor comprensión de las relaciones entre las prácticas educativas de AA y los procesos de inserción académica de los estudiantes universitarios. De ahí que esta investigación explora las percepciones de estudiantes del Programa Talento e Inclusión respecto de un curso de habilidades comunicativas de PLEA. Específicamente se busca observar cuál es el rol que tiene para ellos el curso en su proceso de inserción académica.

Cabe destacar que nuestro interés no solo está en comprender las relaciones entre los dispositivos del programa y el proceso de inserción académica de los estudiantes de Talento e Inclusión, sino que también buscamos encontrar pistas que nos permitan determinar aquellas prácticas que podemos incorporar o fortalecer en nuestros cursos para apoyar a nuestros estudiantes en su ingreso a la vida académica y universitaria.

Metodología de este estudio

Para abordar el objetivo definido anteriormente, nos posicionaremos desde el marco socio constructivista (Creswell, 2013) y desde la teoría fundamentada (Charmaz, 2006), con la finalidad de generar una teoría de alcance medio que permita comprender este fenómeno, conscientes de que nuestros hallazgos pueden propender a ser altamente situados.

De acuerdo al propósito de esta investigación y a la necesidad de acceder a las experiencias de los actores e informantes clave del presente estudio, el campo definido (Creswell, 2013) fue la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En cuanto a la selección de los informantes clave, se determinó que estos debían corresponder a estudiantes que hubieran ingresado a la carrera de *College* Ciencias Sociales de la PUC en 2014, que hubieran cursado la cátedra Desarrollo de Habilidades Comunicativas para estudiantes de *College* Ciencias Sociales durante su primer semestre y que correspondieran a estudiantes cuyo ingreso a la universidad dependiera del proceso de admisión del Programa Talento e Inclusión. La selección de estudiantes ingresados en 2014 se debió a que estos ya contaban con una trayectoria académica de al menos un año al momento de participar del estudio. Esto permitió que los alumnos reflexionaran sobre su experiencia en el curso a la luz de los desafíos enfrentados al inicio de su experiencia universitaria. Por otra parte, la decisión de tomar como informantes clave a estudiantes ingresados mediante el Programa Talento e Inclusión concuerda con la especial preocupación de la PUC por este perfil de alumnos y su proceso de inserción académica. Además, nos pareció interesante conocer la experiencia de este grupo de estudiantes que coincide con el perfil de alumno que está accediendo de forma reciente a la educación superior chilena. Sobre todo, creemos relevante explorar la experiencia de estos alumnos en un curso destinado a todos los estudiantes y no solamente a un segmento en particular. Por último, la selección de este curso como dispositivo de observación se debió a que en la carrera de *College* Ciencias Sociales los estudiantes cuentan con frecuentes instancias de escritura académica, lo que permitiría observar el posible alcance de las habilidades trabajadas en el curso.

Cabe señalar que antes de incorporar a los alumnos al estudio como informantes clave, se les explicó de qué se trataba el proyecto y qué era lo que nos interesaba relevar de sus experiencias. Al mismo tiempo, les indicamos que su relato sería confidencial, es decir, que se resguardaría su identidad. También les entregamos un consentimiento informado, que podía ser rechazado por el

informante, donde se explicaba con detalle las condiciones de la investigación. Por último, se estableció un compromiso con los informantes de entregarles, una vez realizado el estudio, un resumen de los hallazgos, de forma de hacerlos partícipes de estos y de sus implicancias.

Por otra parte, el proceso de muestreo se trabajó como una instancia constante (Flick, 2012) que se realizó hasta lograr que las categorías estuvieran desarrolladas profunda y adecuadamente (Charmaz, 2006). Esto ocurrió cuando se contaba con los testimonios de cinco estudiantes, que constituyeron el grupo definitivo de informantes del estudio.

El instrumento de producción de datos seleccionado fue la entrevista en profundidad (*ibid.*), ya que esta nos permitiría indagar en los posibles efectos de dicho curso, en las vivencias de inserción académica de los estudiantes entrevistados hasta ese momento y en las implicancias de lo aprendido en este curso para ese proceso.

Las preguntas realizadas en el contexto de la entrevista estuvieron orientadas a que los estudiantes nos contaran y reflexionaran sobre su proceso de inserción en la vida académica y que nos indicaran qué relaciones veían entre la experiencia de haber contado con el curso Desarrollo de Habilidades Comunicativas destinado a estudiantes de *College* Ciencias Sociales en su primer semestre y los desafíos académicos vividos hasta el momento.

Como último punto, para el análisis de las entrevistas se utilizó el modelo de codificación propuesto por Charmaz (*ibid.*), que considera las etapas de codificación inicial, codificación focalizada, codificación axial y codificación teórica. En el caso de la presente investigación, cabe señalar que la codificación inicial se realizó por unidades de sentido, determinadas por las investigadoras. Para este proceso se utilizó el software Atlas Ti.

Análisis y resultados

A partir del proceso de codificación a través del método de comparación constante Charmaz (2006) fue posible explorar el rol que atribuyen los informantes clave al curso Desarrollo de Habilidades Comunicativas para estudiantes de *College* Ciencias Sociales, en su proceso de inserción académica. Para ello, los estudiantes entrevistados profundizaron primero en su experiencia de inserción en la universidad.

Se observó que los estudiantes vivencian el ingreso a la educación superior como un "choque", producto de cambios materiales, sociales, nuevos aprendizajes, diferentes hábitos de estudio requeridos y mayor exigencia académica. Todos estos factores se conjugan para dar la sensación de un cambio radical. En esta línea, uno de los informantes señala: "*Cuando yo llego a la universidad igual fue un tema chocante, debido a que fue un cambio trescientos sesenta grados"* (Estudiante 3).

Mayor exigencia académica: frustraciones asociadas y necesidad de modificar hábitos de estudio

Esta sensación de cambio intenso en el ingreso a la universidad está marcada por la mayor exigencia académica percibida: "*Me acuerdo que a muchos les pasaba que era porque entraban y era como muy nuevo todo esto de estudiar harto"* (Estudiante 5).

El aumento en la exigencia resulta por momentos abrumadora y puede llevar a los estudiantes al "colapso" en el fin de semestre:

> *Ehm, porque como que al final del semestre como que colapsé en todo* (ríe) *y fue pero como yo decía "no si va como va a mejorar, va a mejorar", entonces como generalmente uno tiene el año completo como para mejorar y ahora era un semestre entonces fue como llegó final del semestre y como que no lo había visto venir* (Estudiante 2).

Esta experiencia de "colapso" no es exclusiva del primer año de carrera. En esta línea, otro estudiante señala:

> *Ahora que estamos como en segundo, donde tenemos cursos como más avanzados y cosas como que no hemos visto y tenemos muchos cursos y presentaciones para todo, y como ya como no es primer año nos calzan las cosas, y además, nosotros nos hacemos los horarios, así que es como muy, tenemos de todo, ramos de todas las cosas, eh, como que hay, no, hemos tenido como varias conversaciones como de "ya, no, no puedo más*" (Estudiante 1).

La mayor exigencia se vive, así, como una demanda desafiante y que por momentos sobrepasa los recursos de afrontamiento de los estudiantes. Esto mismo puede reflejarse en la frustración por realizar esfuerzos en el estudio que no se ven retribuidos en la nota:

> *Mis primeras notas fueron asquerosas debido a que en todos los ramos yo dije: "no, no sirvo para esto" o "no era la carrera" o "no era la universidad que necesitaba" dije: "no, no me la puedo" en este sentido* (Estudiante 4).

Otro estudiante agrega: "*Y como la frustración de que chuta, igual estudié, porque me fue mal y más que todo eso"* (Estudiante 2). Cabe destacar que, frecuentemente, esta demanda se percibe en términos de un aumento en las exigencias de lectura:

> *Pero uno acá está emergido en la obligación de leer todo, entonces al momento que uno, es que fue muy fuerte el cambio de, de la cantidad de lectura, porque en un momento en el colegio te hacen leer libros de lectura para Lenguaje y Comunicación, acá a todas las materias y para cada control y para cada prueba una cantidad sumamente mayor a lo que uno está acostumbrado normalmente* (Estudiante 1).

De manera similar, otro estudiante agrega:

> *Acá leía como cosas como que de repente leía mucho y después decía "no, no entendí nada de lo que leí", porque era como lenguaje académico y estaba escrito de una manera diferente y era, era como tanto que sentía la presión de que tenía que terminarlo luego y entonces era como "no, no estoy leyendo bien y se me acaba el tiempo y necesito hacerlo rápido y como me bloqueaba un poco tenía que volver a empezar a leerlo y todo y, pero era entretenido* (Estudiante 5).

Con lo anterior, se evidencia que las exigencias académicas están fuertemente relacionadas con la lectura de textos en el marco de una nueva cultura discursiva. En esta, los textos que leen los estudiantes están escritos para expertos en ciertas líneas de pensamiento o áreas de estudio (Carlino, 2003). Así, los estudiantes deben leer en este "lenguaje académico" textos dirigidos a especialistas, mientras que ellos están aún familiarizándose con el contexto académico y son todavía lectores y escritores nóveles en ese campo.

Además, la mayor exigencia tiene como consecuencia para los estudiantes la necesidad de cambiar sus hábitos de estudio. Un alumno indica:

> *Bueno, en ese entonces me di cuenta que el colegio es totalmente distinto a la universidad, por lo tanto, la manera en que uno estudiaba en el colegio el día antes, lo que volví también a la universidad, intentando dije: "ya voy a estudiar tres días antes, cinco días antes" y me di cuenta que los resultados que tenía era como muy malo* (Estudiante 3).

Otro informante agrega:

> *Si yo hacía esto en el colegio, pero no era así en el colegio po, o sea, ahora tení que estudiar, tení que ser metódico, tení que ser tal y tal así, entonces es como más que todo ese el cambio, de la seriedad que se le empieza a tomar al asunto* (Estudiante 2).

Los estudiantes perciben que deben modificar la manera en que enfrentan los desafíos académicos, sobre todo en cuanto a la organización del tiempo y el establecimiento de hábitos sistemáticos de estudio. Además, se identifica, en concordancia con las nuevas demandas de lectura, la necesidad de enfrentarse de manera distinta a la lectura de textos académicos:

> *Y a subrayar de manera distinta, subrayar distintos colores, sacar apuntes de los mismos libros, hacer más resúmenes de los libros para lograr una nota decente, ni siquiera para postular a la gran nota, sino para una nota decente* (Estudiante 1).

Finalmente, es posible observar que los estudiantes se ven enfrentados a una exigencia académica que resulta nueva para ellos y que obliga a modificar las prácticas en el estudio y la lectura.

Cambios materiales, sociales y nuevos aprendizajes

La experiencia de choque por el ingreso a la universidad que refieren los estudiantes está también marcada por cambios materiales, sociales y de aprendizaje. En cuanto a las prácticas materiales, se observa, por ejemplo, el cambio de domicilio, cuando los estudiantes llegan de otras regiones, el cambio de sala para cada clase y el consecuente traslado al interior del campus, entre otros. Así, un estudiante señala: *"Llegar a otra ciudad también y llegar a vivir solo estos dos meses, un cambio muy fuerte"* (Estudiante 5).

Además, fue posible observar que los estudiantes se enfrentan a nuevos espacios, una universidad de grandes dimensiones, al menos en comparación con su experiencia previa en establecimientos escolares: "*Pero en ese sentido, llegar a la u, a esta u por sobre todas las cosas, que era más encima como el campus es tan grande, entonces yo los primeros días me perdía, no sabía las salidas* (Estudiante 2).

Los estudiantes en el ingreso se enfrentan también a un nuevo panorama social. Según declara un alumno, *"en la universidad el prototipo de estatus social*

es totalmente alto" (Estudiante 3), y los grupos de estudiantes pertenecientes a estos estratos se conocen previamente al ingreso: "*Y pasa mucho acá que algunos ya se conocen de antes, como que ya han ido a otros colegios juntos, entonces ya se juntaban entre ellos o entre ellos ya tenían, ya tenían cursos comunes, entonces…"* (Estudiante 5).

Las comparaciones con otros grupos sociales son frecuentes en el plano académico, en efecto, los estudiantes entrevistados manifiestan sentirse en desventaja respecto de los conocimientos previos de otros estudiantes en la universidad:

> *Yo tenía un vacío igual de como de conocimientos, así que, eh, yo entré y veía que muchos de mis compañeros sabían como cosas, así como que repasaron en el colegio y yo no tenía idea de nada de eso y era como "no, estoy muy mal" y entonces fue como difícil igual en ese sentido* (Estudiante 4).

Otro estudiante agrega:

> *Ehm, por ejemplo, no sé, como que en matemáticas, por ejemplo, eh, no sé, muchos habían visto como números imaginarios en el colegio y en mi colegio números imaginarios los pasaban en el electivo de matemática. Y si es… Entonces, era como muy, ehm, como entonces era como para mí era como difícil como entenderlo como a la primera, pero habían otros niños que no, como que lo habían pasado en el colegio, como, así, todas las materias, entonces era más fácil o algunos conceptos de economía, también* (Estudiante 3).

A lo anterior se suman nuevos desafíos de aprendizaje. En efecto, los temas que se abordan en la universidad son totalmente nuevos para ellos, es decir, deben familiarizarse con conocimientos complejos propios de su área disciplinar:

> *Entonces para una persona de tener ramos de colegio a tener ramos sociología, a tener ramos de economía, cosas totalmente de que nunca te han pasado o que te pasaron muy poco, en ese sentido, porque yo tuve unas pequeñas concepciones de los, eh, de esas asignaturas* (Estudiante 2).

Así, es posible observar cómo se conjugan los factores materiales, sociales y los recorridos de aprendizaje previos (frente a los nuevos aprendizajes), para dar lugar a una experiencia de lo nuevo. Las nuevas prácticas, espacios y relaciones con otros están entrecruzadas con los desafíos académicos y contribuyen a la sensación de choque o cambio radical vivida en el ingreso a la educación superior.

Enfrentarse a una nueva forma de escribir

Al ingresar a la universidad los estudiantes se enfrentan también a maneras de escribir que les son totalmente novedosas y que contrastan con las prácticas previas de escritura en el nivel escolar. Como parte de esta nueva forma de escribir, reconocen la necesidad de respaldar sus afirmaciones con fuentes en sus textos escritos. Así, indican: *"Todo lo que uno dice hay que buscarlo. O: Tengo que tener algún respaldo, si no, no es objetivo, así de simple"* (Estudiante 3).

Se observa, entonces, que los estudiantes reconocen que en la universidad se instala un diálogo con la literatura científica, que la asocian a una mayor "objetividad" en contraste con la mera opinión personal: *"Es como que ahora yo lo creo y yo pienso que es así, pero sí, ahora tengo algo que lo respalda. Es mi opinión, pero también, eh, no es solo mi opinión, sino que está respaldada, está escrito en algo, en algo importante"* (Estudiante 4).

De manera similar, los estudiantes interpretan que en el nuevo contexto es necesario evitar lo subjetivo o la opinión por sí sola:

> *Ehm, lo más importante es tener cuidado con las afirmaciones subjetivas. Es lo más importante que aprendí porque… eh, si uno escribe un texto formal, eh, un texto así de formalidad ya ensayo, sobre todo en la universidad, uno no puede dar una afirmación que igual aunque provenga de uno y creo que es así, no tiene que ser subjetiva* (Estudiante 1).

Asimismo, los informantes dan cuenta de que uno de los cambios importantes percibidos respecto de la escritura es la necesidad de incorporar citas a partir de un mecanismo de citación particular: *"En el colegio necesitábamos como 'lo dijo tal persona' y lo saqué de esta parte, y era como…, ya estaba listo. Y acá no, hay que seguir los pasos de, eh, la página, el año, eh, el nombre de la revista, del artículo y todo"* (Estudiante 5).

Los estudiantes identifican, además, un lenguaje académico que debe ser más formal, más serio y sin "chamullo".[2] Lo expresan de la siguiente manera:

> *Es que, es que como que el cambio más que todo de escritura es como da lo mismo, mientras se vea bien, como que agrade bien, leerlo, o sea más allá de que agrade leerlo, tiene también que ser bien escrito, o sea, ya formalidad. Lo mismo de siempre, como más formalidad, más seriedad al tema, ya no cha-*

[2] La palabra *chamullo* es propia del lenguaje coloquial en Chile. La Real Academia de la Lengua Española la define como "palabrería que tiene el propósito de impresionar o convencer".

> *mullo porque igual hay hartas palabras que uno las usa como chamullos, ya no importa si ya a lo mejor se escribe así, ya no, ahora dedícate a buscar si es así o no es así, porque te lo vamos a poner malo si no lo hacía* (Estudiante 2).

La preferencia por la objetividad y el uso de bibliografía científica, que los estudiantes identifican como característica clave de la escritura en la universidad, coincide con las descripciones que han realizado diversos autores sobre la escritura en el ámbito universitario. Thaiss y Myers (2006) destacan entre estas características la investigación disciplinada y persistente y el control de la sensación y la emoción por la razón. Craig (2013) señala como una de estas características el uso apropiado del trabajo de otros en la escritura. Así, se observa que los estudiantes son certeros, al menos en parte, en su reconocimiento de esta nueva forma de escribir, propia de los ámbitos académicos de actividad.

Desafíos para el desarrollo de la escritura en la universidad

Dentro de los desafíos que reconocen los estudiantes en su ingreso a la universidad, destaca el hecho de enfrentarse a la escritura académica con una escasa preparación previa en materia de escritura en el nivel escolar:

> *En el colegio nunca nos dijeron, o sea, ningún profesor, ninguno en la vida, no si tal palabra, no si no gerundio, porque no se usan, o sea, no se ve bien formalmente, de hecho igual hay unos que hacían lo estamos preparando para, nos hacían escribir ensayos y en* APA,[3] *así bien poco repasado, y ya, sí, lo han usado en la universidad, pero nunca ningún profesor de lenguaje nos dijo: "oye, eso no se escribe así", y yo lo usaba harto, por eso lo puedo decir* (Estudiante 1).

Otro estudiante agrega, refiriéndose a su profesor en el colegio: *"Nunca nos enseñó como la estructura de los ensayos o sea solo nos dijo como: 'No, tiene que tener introducción, desarrollo y conclusión, y como su opinión', y era como 'ah, bueno'"* (Estudiante 3). Así, los estudiantes también perciben escaso apoyo en la escritura de ensayos, sobre todo en el reconocimiento de elementos de su estructura y propósito. La percepción de los estudiantes respecto al apoyo que se les brindó en la escuela secundaria, en cuanto al desarrollo de la escritura podría entenderse desde la lógica del "déficit", es decir, desde la idea de que la escuela fue insuficiente para intencionar el desarrollo de la escritura. Sin

[3] El estudiante se refiere a la norma de citación de la *American Psychological Association* (APA).

embargo, esta apreciación de los alumnos también puede comprenderse a partir de las diferencias en las prácticas de escritura en la educación secundaria y universitaria. Probablemente, ambos fenómenos se entrecruzan, para tejer este desafío percibido por los estudiantes.

Además de lo anterior, un desafío que identificaron los entrevistados fue la variación de los géneros discursivos en la universidad. En efecto, según los alumnos, los géneros presentan variaciones, según la disciplina en la que se escribe el texto. Incluso, puede haber diferencias entre profesores al interior de una misma disciplina:

> *Era un profe nuevo que, la metodología que tenía, porque él pasó mucho tiempo como en el extranjero, en Inglaterra, como con su idea de un ensayo filosófico al estilo europeo. Entonces, nos empezó a contar y la idea era como eh no poner como datos y ideas porque uno siempre pone como, no sé po, la idea de uno en el ensayo y lo va argumentando con los datos del texto y cosas así. Ya, la idea era como que leyéramos y a partir de eso, nosotros mismos ideáramos algo a partir de eso. Entonces, como que al principio nos dijo eso y fue como y toda nuestra cabeza cambiara y yo como no porque eso no es un ensayo y dijo: "Sí, eso es un ensayo" como que ustedes tienen que producir cosas, entonces fue un trabajo mucho más arduo porque eh…, tenía que crear algo a partir de un texto que no entendía mucho* (Estudiante 5).

Lo anterior coincide con una amplia literatura sobre el dinamismo y especificidad disciplinar de los géneros discursivos (Bazerman, 2000; Rusell 1997; Thaiss y Myers 2006). Según Toulmin (1972), las disciplinas pueden ser *compactas* cuando hay altos niveles de acuerdo en los ideales y prácticas que estas comparten. Pueden ser también *difusas,* lo que implica mayor diversidad en las maneras de hacer al interior de la misma. Si los géneros discursivos se entienden como una acción social (Miller, 1984; Bazerman, 1997), el dinamismo en las disciplinas devendrá también en un dinamismo en los mismos géneros. Esta variedad es la que perciben los estudiantes en su experiencia de inserción en la universidad.

Facilitadores para el desarrollo de la escritura en la universidad

Los estudiantes identifican una diversidad de fuentes de aprendizaje para el desarrollo de la escritura en el nivel universitario. Una de estas fuentes corres-

ponde a los propios pares que, mediante la revisión de textos y sugerencias, favorecen el enfrentamiento a las tareas de escritura.

> Estudiante 3: –*Era como para niños más grandes, y… y entonces fue como, igual ellos me ayudaron bastante en ese sentido.*
>
> Entrevistador: –*Los, ¿tus compañeros?*
>
> Estudiante 3: –*Sí, porque como "no, se hace de este, así" o "no, este tipo de ensayo" o "no tienes que poner más citas" o "no, tienes que citar todo" o "no, tienes demasiadas citas" y así que eso fue como un aporte importante, mis compañeros. Bueno, también en otros cursos como, no sé, siempre hay alguien que sabe como más que uno. Así que como también como nos ayudaban y cosas así. Y en mis grupos de amigos hay una niña que escribe ensayos como muy geniales, así que, y ella también nos ayuda como a…, como a, no sé, como "puedes leerlo y…, revisarlo y", así que… es como nos ayudamos entre todos.*

Asimismo, los estudiantes reconocen como valiosa la retroalimentación recibida por los profesores, sobre todo cuando en esta se explicitan los aspectos logrados y los que se deben mejorar: *"Claro, si me iba bien, los comentarios en la retroalimentación yo encuentro que sirve mucho como, no sirve mucho que te pongan como, no sé, un 7 o un 3 pero no te ponen en qué fallaste o qué hiciste bien"* (Estudiante 4).

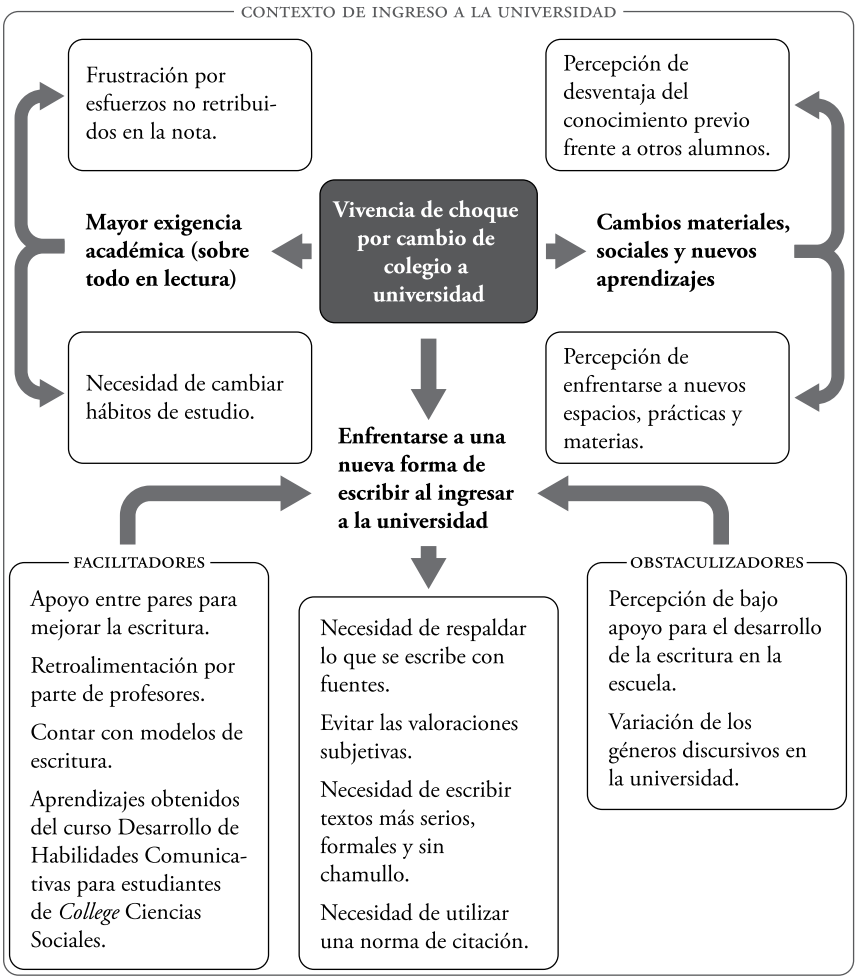
Los informantes destacan también como una fuente de aprendizaje la utilización de modelos de escritura. Es decir, utilizan la estrategia de poner atención a lo que hacen otros autores profesionales (en textos publicados) o autores nóveles en modelos de textos facilitados por otros estudiantes:

> *Es que yo creo que también complementa mucho que a uno le hacen escribir harto, pero también le hacen leer mucho, entonces le hacen leer mucho investigaciones, leer informes, entonces uno va aprendiéndose tanto la estructura a medida que va leyendo y cómo hablan, cómo se expresan, eh, entonces yo creo que eso es algo que me ha ayudado mucho* (Estudiante 5).

El ejemplo anterior muestra que los estudiantes identifican diversas fuentes para aprender sobre la escritura. Estas no están asociadas a un dispositivo diseñado especialmente para el desarrollo de la práctica de escribir, pero sin duda tienen un valor importante para que el estudiante, en un proceso de enculturación, vaya adquiriendo estas nuevas formas de utilizar el discurso en la medida en que participa de la comunidad académica y se comunica con diferentes actores que la conforman.

En conjugación con las instancias mencionadas, destaca también como facilitador para el desarrollo de la escritura el curso Desarrollo de Habilidades Comunicativas para estudiantes de *College* Ciencias Sociales diseñado y dictado por el PLEA. Las experiencias y percepciones de los estudiantes referidas a este curso se detallan en la figura 1.

Figura 1. Vivencia de choque por el cambio del colegio a la universidad



La inserción en una nueva cultura académica y discursiva: experiencia de los estudiantes en el curso Desarrollo de Habilidades Comunicativas para estudiantes de *College* Ciencias Sociales

Debido al foco de este estudio, resulta pertinente indagar con mayor profundidad del curso del PLEA: Desarrollo de Habilidades Comunicativas para estudiantes de *College* Ciencias Sociales. Este es reconocido por los alumnos como *LET,* debido a la sigla que identifica al curso en la universidad (LET 0009). Utilizaremos esta forma para referirnos a este curso de aquí en adelante.

Ya vimos, en el apartado anterior, que dicho curso apareció como una de las instancias facilitadoras para enfrentarse a una nueva forma de escribir en la universidad, a lo que se sumaron diferentes apreciaciones más específicas por parte de los estudiantes.

El curso LET como apoyo a la inserción en la cultura universitaria

Una de las formas en las que los estudiantes que ya habían realizado este curso realzaron la figura de este en su trayectoria académica fue como una instancia de apoyo para conocer y adaptarse a las formas de operar en la universidad. Por una parte, los alumnos indicaron que este curso los había apoyado en su inserción en la vida universitaria. Un estudiante destacó en esto el rol del profesor del curso LET:

> *Bueno, mi profe igual era como bien cercana, y fue como bastante apoyadora en ese sentido, tenía bastante en cuenta que éramos novatos y todo, como para novatos, no sé si será en todas partes así, pero, eh, entonces fue como, como ella nos ayudó igual como a, como a la vida, como a incluirnos en la vida universitaria en ese sentido* (Estudiante 4).

Lo anterior resulta concordante con el enfoque del curso, anclado en las prácticas y supuestos de la alfabetización académica (Carlino, 2005). Desde dicho foco se busca tener muy en cuenta la experiencia de migrancia que está viviendo el estudiante al ingresar a una nueva cultura (la universitaria) y apoyarlo en ese proceso.

Por otra parte, los estudiantes destacaron el rol que cumplió el curso en inducirlos en las formas de trabajo propias del contexto universitario. Al respecto, uno de los alumnos indicó:

> *También, no sé, como que nos juntaba y nos hacía trabajar en grupos y nos decía: "así van a trabajar más adelante" y también tienen que acostumbrarse, o también, no sé era como una cosa yo también creo que mucho de la profe. Yo diría mucho también de la profe porque ella nos hacía hacer mucho era mucho, la dinámica del curso era muy en grupo, entonces como que nos acostumbró mucho* (Estudiante 3).

Nuevamente, cabe destacar que el intencionamiento de actividades grupales por parte de los docentes del programa, y de este curso en particular, tiene directa relación con mostrar a los estudiantes cómo se trabaja entre pares en el contexto universitario. Por otra parte, también lo anterior se relaciona con las frecuentes actividades de revisión entre pares que se realizan en estos cursos, y que es una de las formas de trabajar el desarrollo de la escritura por parte de los estudiantes, al otorgarles una audiencia real, entre otros aspectos.

Por último, también se indicó que el curso había ayudado a los estudiantes a conocer las formas de evaluación propias de la universidad. En este caso, nuevamente los docentes fueron indicados como los guías directos de dicho aprendizaje:

> *Es que igual siempre: la profesora, por ejemplo, nos decía, nos decía más o menos cómo funcionaba la universidad, más o menos esta prueba igual no, de otros ramos podría haber sido y nos decía esta prueba funciona de tal y tal manera* (Estudiante 5).

En síntesis, los alumnos destacaron que el curso LET y sus docentes les permiteron conocer el funcionamiento de la universidad, el tipo de evaluaciones y las prácticas propias de este ámbito. En este sentido, es posible observar que el curso no solo se centra en el desarrollo de las prácticas comunicativas académicas, sino que también funciona como un apoyo al proceso más amplio de inserción en el contexto universitario.

El curso LET como apoyo a la inserción en las prácticas de escritura de la universidad

Un aspecto que se marcó en los testimonios de los estudiantes es su percepción del curso LET como un apoyo para su inserción en las formas de escribir en la universidad. Ante la reflexión de cómo hubiera sido su proceso de inserción académica si no hubieran tenido este curso, uno de los alumnos expresó:

> *Yo creo que, en, en primer lugar, en las tareas de escritura, me hubiese ido muy mal porque el primer semestre como que no me tocó hacer ensayos, ni informes, ni fichas, ni nada. No, no me tocó nada. Mm, no nada. Pero después se me vino duro en eso como informes largos, en Psicología del Desarrollo eran como informes grupales pero era muy largos, de toda una experiencia como…, con gente así como test, y como a niños, entonces como que plasmar todo eso como sin* LET*, como sin haber tenido esa transición del semestre, de estar escribiendo de una forma a escribir como me estaban exigiendo en la universidad yo creo que eso es como un golpe porque…, y también creo que en, en las otras áreas tal vez hubiesen como tenido esa transición que yo no hubiese tenido, por ejemplo, y también hubiese habido como mucho desequilibrio* (Estudiante 2).

Parte de dicho desequilibrio pasaba por adquirir la habilidad de comprender lo que los docentes de otros cursos solicitaban en los trabajos escritos. En este sentido, los estudiantes también recalcaron el rol del LET: "Me sirvió mucho, el de Habilidades Comunicativas, me sirvió mucho para entender más cómo era lo que me estaban pidiendo los profes para entregar los informes y ese tipo de cosas" (Estudiante 3).

Específicamente, en cuanto a lo que el curso les entregó y posibilitó, los estudiantes destacaron seis aspectos. El primero se refiere a las herramientas recibidas para enfrentarse a la escritura de ensayos académicos:

> *Ehm…, lo, me pasa, por ejemplo, como que tenía que hacer como una introducción* (asiente) *y, eh, fue como: "ya, una introducción, me dieron como lo más fácil porque saben que no, no, nunca he hecho cosas de este, como de investigación". Yo dije: "Ah, es una introducción, puede ser tipo ensayo", como que igual como que era…, era capaz de hacerlo, y lo hice, me dijeron: "sí, está muy bien, pensaba que no iba a ser capaz de hacerlo", como: "tuve* LET*"* (Estudiante 4).

En segundo lugar, los informantes clave destacaron que el curso les permitió desarrollar habilidades generales de escritura. Un ejemplo de ello es lo que un estudiante indica como reflexión, imaginando cómo habría sido su experiencia sin el curso:

> *Es como, eh, yo creo que chamullado más, no sé, en el sentido de ocupar mal las palabras, ocupar mal…, mal los conectores, mucho gerundio, mucho, mucho. Yo creo que hubiésemos usado mucho y se ve horrible, o sea, yo ahora me doy*

> *cuenta, se ve horrible en el texto, se ve horrible…, no, yo creo que eso me hubiese costado mucho, y el tema de la organización de un texto* (Estudiante 5).

Como tercer punto, los alumnos destacaron haber adquirido estrategias de registro de lectura de los textos para enfrentarse a la escritura:

> *Y anotar el resumen del texto para nosotros, eh, saber de qué trata, por si no nos acordamos. Y en una parte teníamos que colocar las citas, colocar la hoja y todo eso, cosa de ir no más a la página y buscarla. Entonces, como que eso me hizo mucho más fácil las cosas, y fue mucho más fácil después al escribir el ensayo que se tenía que escribir* (Estudiante 3).

En cuarto lugar, la instancia de conocimiento y apropiación del estilo académico se identificó como otro rasgo del curso. En la siguiente cita, un estudiante relata lo que aprendió en curso LET sobre este punto:

> *Eso igual…, es que el curso de LET al final fue, fue como, no sé, como el, a ese como, la forma en que estaba escribiendo tal vez es válida para algunas cosas porque para filosofía me sirvió, pero… para hacer cuentos también me sirvió mucho, pero también es como abrirme la mente a que hay otras formas de escribir y que son más precisas, son más serias, son más formales eh….* (Estudiante 1).

Como quinto aspecto, se destacó el trabajo que se realizó en el curso en cuanto a enfrentar a la escritura como un proceso y no como un producto:

> *O sea, igual muchas cosas, porque como, desde como pa todo el proceso que uno tiene que hacer como pa escribir algo, en realidad, como académicamente, o sea, a buscar las cosas, porque nos enseñaron como buscadores y páginas de eso para, cómo poner los filtros y cosas así, como el proceso de redacción, citar y cómo se tiene que hacer como para exponer, también nos enseñaron como eso, así que era como, fue bastante completo en ese sentido* (Estudiante 4).

En último lugar, los estudiantes indicaron que el curso LET había propiciado un espacio para reflexionar sobre ellos mismos como escritores, lo que les permitió tomar consciencia de sus fortalezas y debilidades:

> *eh, me ayudó mucho para saber en qué nivel estoy, más que alguien me haya enseñado algo, era como la medida en cómo yo escribía, en cómo yo era capaz de redactar un texto, darme cuenta de los* (¿?) *que y llegar a hoy en día, mi segundo año, porque yo recuerdo que me saqué un cinco ocho creo en el último*

> *ensayo escrito y llegar hoy en día a tener trabajo de investigación con nota siete, entonces ha sido una evolución fuerte y que me gusta mirar atrás ese ramo y decir en qué me he convertido* (Estudiante 1).

Así, se observa que el curso LET permite a los estudiantes familiarizarse con las prácticas de escritura propias del ámbito académico. Especialmente, les enseña a escribir ensayos académicos, a buscar información, registrar la lectura, trabajar la escritura como un proceso y reflexionar sobre ellos mismos como escritores.

El curso LET como espacio seguro de aprendizaje

Los estudiantes también entregaron evaluaciones del curso en cuanto a sus características como espacio de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, indicaron que su experiencia en el curso había sido grata y que se habían sentido seguros: "Creo que igual fue súper grato en ese sentido porque no, no fue un curso que, que uno se sintiera amenazado por, por las cosas que uno estaba escribiendo o por lo que uno estaba presentando" (Estudiante 3).

Lo anterior se ve reforzado por las percepciones de los alumnos sobre el docente a cargo del curso, quien es caracterizado como un profesor cercano y con buena disposición para atender a las necesidades específicas de los estudiantes:

> *Y era muy cercana igual con nosotros, uno, uno le preguntaba y ella sí respondía y si hay algo que me llamó mucho la atención, es que era como más unidos, así como que la profesora o también el temple del curso como que intentaba unir mucho…, intentaba unir mucho entre nosotros, trabajar mucho en equipo….* (Estudiante 4).

Este aspecto resulta de especial interés para la labor de los docentes del programa, debido a que, para suscitar aprendizaje, se requiere un espacio seguro. Cabe indagar, a futuro, qué otras características de este espacio y de la buena disposición del docente son relevantes para nuestros estudiantes. Esto nos permitiría contar con información más específica para orientar nuestras prácticas docentes.

Aspectos por mejorar en LET

Como último aspecto destacado a partir de los testimonios de los alumnos están sus apreciaciones sobre los aspectos a mejorar en el curso LET. En primer lugar,

emergió la necesidad percibida de que en el dispositivo existan instancias más frecuentes de ejercicios de escritura:

> *Eh, puede ser porque nos hicieron escribir poco, yo encuentro que era una sola entrega que se dividía en una entrega inicial, la secundaria y la final que tenía que tener todo. Eh, yo creo que nos hicieron escribir poquito. Como que nos hubiese servido tener un poco más de práctica* (Estudiante 2).

La evaluación realizada por los estudiantes en este sentido es un desafío en cuanto al diseño de los dispositivos por parte del plea. Resulta difícil generar más instancias de escritura de textos completos, debido a que los dispositivos del programa, en general, no solo consideran objetivos de aprendizaje vinculados con la escritura, sino también con la lectura y la oralidad. En este marco, cabe realizar una evaluación de los cursos por parte del equipo docente, para ver de qué manera sería posible incorporar más ejercicios de escritura que involucren la generación de textos completos. Un segundo aspecto que apareció como necesidad por incorporar, en un posible nuevo diseño del curso, es la consideración de la variación de los géneros en las prácticas discursivas universitarias:

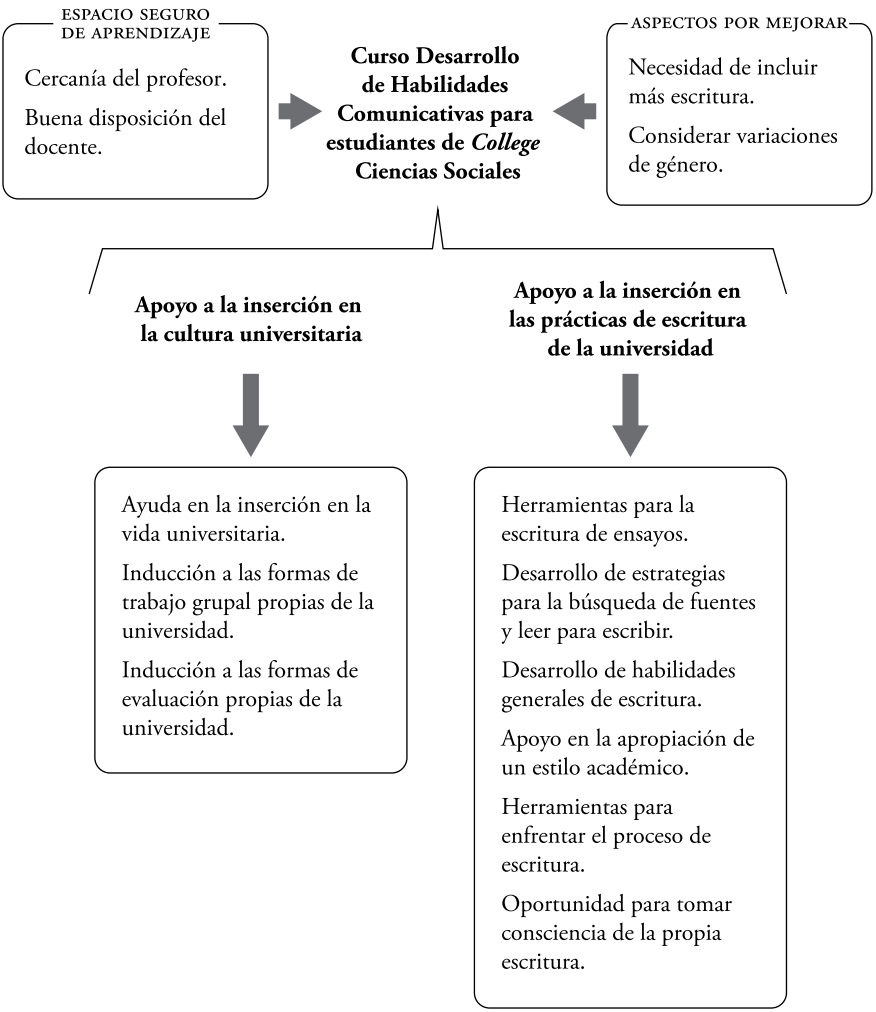
> *Porque a mí en los demás ramos me ha ido muy bien a, a nivel de la metodología del ensayo normal, pero quizás podrían ingresar eso, en el sentido de, eeh, que, demostrar que hay ramos en que exigen distintas metodologías y en el cual hay veces que uno tiene que escribir lo que venga a la cabeza y va a ser un ensayo también al como uno lo escriba por párrafos, simétricos, eh, casi que rimen en algún sentido, saber citar…* (Estudiante 5).

Este último aspecto es de especial interés para el equipo docente del plea. Generalmente, en los cursos se trabajan dos géneros, con énfasis en uno que sea pertinente para el área disciplinar del estudiante (ensayo académico, informe de política, informe bibliográfico, etcétera) y que se presenta con una estructura y características bastante estables.

Lo anterior podría generar un problema en los estudiantes a la hora de transferir las prácticas genéricas trabajadas en los cursos a otras cátedras, debido a que, al parecer, no queda suficientemente claro que los géneros varían y que no es recomendable reproducir las propiedades de un género sin antes realizar una evaluación del contexto comunicativo en el que se inserta la tarea de escritura. Por esto, la evaluación realizada por los estudiantes sobre este punto nos entrega luces sobre cómo operar en las prácticas de apropiación de

los géneros académicos, que es uno de los aspectos centrales para el desarrollo de la escritura en la universidad.

Figura 2. Curso Desarrollo de Habilidades Comunicativas para estudiantes de *College* Ciencias Sociales



Conclusiones

A partir de lo anterior, es posible observar que el proceso de inserción en la universidad es vivido por los estudiantes como un cambio radical que involucra una diversidad de factores sociales, académicos, materiales, ente otros. Estos factores no son independientes, sino, por el contrario, están íntimamente relacionados y se afectan mutuamente. Por ejemplo, el enfrentamiento a nuevos grupos sociales determina también la percepción sobre los desafíos académicos en tanto se observan diferencias en el conocimiento previo de algunos grupos. Asimismo, la sensación de "lo nuevo" está entrecruzada por la necesidad de familiarizarse tanto con espacios como con prácticas que resultan novedosas. En este marco, cabe destacar que las iniciativas de apoyo en la inserción deben considerar la diversidad de factores que se articulan en la experiencia de los sujetos al momento del ingreso a la universidad. Profundizar en la naturaleza de estas interrelaciones podría ser un aporte valioso en futuras investigaciones.

También fue posible observar que parte importante del proceso de inserción de los estudiantes en la cultura universitaria está marcado por el enfrentamiento con nuevas formas de escribir. Así, se evidencia que el cambio de una comunidad escolar a otra universitaria trae consigo nuevas formas de operar en el plano discursivo y, especialmente, en la escritura. El hecho de que la universidad funcione como una cultura particular, con prácticas sociales y discursivas propias, ha sido destacado por diversos autores (Bazerman, 1997; Carlino, 2005; 2013; Rusell, 1997). Este cambio puede ser el sustento de la percepción de los estudiantes de que al ingresar a la universidad se enfrentan a una nueva manera de escribir. Así, ellos identifican ciertas prácticas, por ejemplo, buscar fuentes, respaldar sus opiniones con bibliografía científica, escribir en un estilo más "formal", como elementos propios de la escritura en el contexto académico.

Los estudiantes se enfrentan a estos nuevos requerimientos con la sensación de que han recibido escaso apoyo para desarrollar la escritura en etapas anteriores, lo que se expresa en afirmaciones como: "Nunca me lo dijeron" (Estudiante 1). Es posible observar que los estudiantes tienden a identificar una sola escritura; la que no se les enseñó en la escuela y que descubren en la universidad. Sin embargo, como sabemos, existen diversas prácticas escriturales que están determinadas por el contexto en el que se insertan.

Resultaría interesante indagar en qué medida los estudiantes son conscientes de que las diferencias en las formas de escribir se deben al nuevo contexto y que tienen sentido en un campo de actividad humana particular. Nuestro interés en

este aspecto se debe a que los estudiantes muestran, por momentos, una visión normativa de la escritura, por ejemplo, la idea de que usar gerundios es incorrecto. Esta visión absolutista es la que ellos mismos van cuestionando cuando se enfrentan a la diversidad de géneros; entonces, relativizan su comprensión del ensayo y reconocen que no existe "el" ensayo, sino diferentes maneras de comprenderlo en un contexto u otro. En base a lo anterior, creemos que un curso como el del PLEA debiera orientarse especialmente a desarrollar en los estudiantes los siguientes elementos destacados por Craig (2013): comprender las influencias culturales en la escritura, entender la noción de género discursivo y las diferencias entre ellos y, finalmente, adquirir un sentido de la audiencia y el propósito en la escritura.

Además, fue posible observar que los estudiantes reconocen el curso LET como un facilitador no solo para el desarrollo de la escritura en la universidad, sino también para la inserción académica. Esto podría explicarse por la comprensión por parte de los docentes del PLEA de que los estudiantes están ingresando a una nueva cultura discursiva, lo que se basa en los sustentos del programa en la tradición de la alfabetización académica. Estas nuevas prácticas de escritura ocurren en el marco de nuevas prácticas sociales (Rusell, 1997) y, por tanto, recibir apoyo en el enfrentamiento con las nuevas escrituras es, a su vez, recibir apoyo en el reconocimiento de las prácticas en las que estas se sitúan.

En esta misma línea, creemos que resulta importante destacar que los estudiantes percibieran otras cátedras como apoyo para la apropiación de las formas discusivas académicas. Así, sería pertinente, por una parte, identificar cuáles son las acciones que realizan estos docentes y que son percibidas como ayuda por los alumnos. Lo anterior permitiría visibilizarlas en el contexto de la institución y poder apoyar a los docentes en estas acciones y aprender de ellas.

Por otra parte, resulta necesario realizar un estudio que considere a estudiantes que hayan ingresado a la universidad a través de la admisión ordinaria, con el objetivo de saber si las experiencias detectadas se replican y en qué manera. Esto permitiría contar con un panorama mucho más acabado y determinar si todos los alumnos viven la inserción en la universidad y en la escritura académica de la misma forma. Esto, a la vez, entregaría información valiosa para analizar las prácticas de los cursos del PLEA, así como también las de otras iniciativas que apuntan a apoyar a los estudiantes en la comunicación académica en esta casa de estudios.

Finalmente, es posible concluir que los programas de alfabetización académica pueden jugar un rol fundamental en el proceso de inserción en la univer-

sidad de todas y todos los estudiantes. En esta línea, cabe destacar que desde un dispositivo diseñado para la gran diversidad de estudiantes que ingresan a la universidad –y no para un grupo particular– fue posible beneficiar al grupo de estudiantes del programa Talento e Inclusión entrevistados.

Así, los programas o centros de escritura pueden instalarse desde una mirada amplia de la inclusión, facilitando la experiencia de ingreso y permanencia en la educación superior de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). "La literacidad entendida como práctica social". En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas etnográficas*, pp. 119-132. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bazerman, C. (1997). "Discursively Structured Activities". *Mind, Culture and Activity*, vol. 4, n° 4, pp. 296-308.

—— (2000). *Shapping Written Knowledge: the genre and activity of the Experimental Article in Science. Academic Writing Landmark Publications in Writing Studies.* Disponible en <http://aw.colostate.edu/books/bazerman-shaping/>.

Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *60º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro.* Buenos Aires, *XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29° Feria del Libro.*

—— (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

—— (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa,* vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage Publications.

Chiroleu, A. (2009). "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 48, n° 5, pp. 1-15. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>.

Craig, J. (2013). *Integrating Writing Strategies in EFL/ESL University Contexts. A Writing Across the Curriculum Approach*. Nueva York: Routledge.

Creswell (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*. Washington DC: Sage.

Erikson, E. (1994). *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos,* vol. XXXVI, n° 1, pp. 287-297.

Miller, C. (1984). "Genre as Social Action". *Quarterly Journal of Speech,* vol. 70, pp. 151-167.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, vol. 23, n° 89, pp. 65-80.

Observatorio de la Juventud Universitaria (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 46.

OCDE (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. Serie Revisión de Políticas Nacionales de Educación. París: OCDE, p. 104.

PENTA PUC (2015). "Nuestro programa". Disponible en <http://www.pentauc.cl/nuestro-programa/>.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). *Política pro inclusión UC. Orientaciones y acciones*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rusell, D. (1997). "Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analisis". *Written Communication,* vol. 14, n° 4, pp. 504-554.

Thaiss, C. y Myers, T. (2006). *Engaged Writers Dynamic Disciplines. Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boyton/Cook.

Toulmin, S. (1972). *Human Understanding*. Volumen 1. Princeton: Princeton University Press.

Capítulo 4
Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente

María Constanza Errázuriz

Introducción

Según el Artículo 28 de la Ley General de Educación chilena, Ministerio de Educación Gobierno de Chile, uno de los objetivos de la Educación Básica es que los niños desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan "Leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana" (2007: 51). Por tanto, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar estas habilidades, pero no porque sean importantes en sí mismas, sino porque el logro de los demás objetivos de la educación declarados por esta ley también está supeditado al desarrollo de estas competencias. La lectura y la escritura son herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento y aprendizaje en todas las disciplinas y a través de todos los cursos del currículo escolar y también de la formación inicial docente (Álvarez, 2010; Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Tolchinsky y Simó, 2001; Tynjala, 2001). En consecuencia, el abordaje de la competencia de escritura es clave para la calidad de la educación básica y para la formación inicial de profesores básicos.

Sin embargo, pese a la relevancia de esta habilidad para la educación escolar y la formación de profesores, existen importantes deficiencias tanto en estudiantes del sistema escolar chileno como en los de pedagogía, lo que es corroborado por varias mediciones (Medina, 2006).

Así, los estudiantes de pedagogía chilenos presentan grandes carencias en esta área. Por ejemplo, en la prueba de Comunicación Escrita de INICIA –que evalúa a los estudiantes que egresan de la carrera de educación básica–, solo el 41% de los egresados logró un nivel adecuado; mientras que el 59% no alcanzó el nivel adecuado. Esta brecha se profundiza en la región de la Araucanía –donde se encuentra la muestra de esta investigación–, pues el 70% obtuvo un nivel insuficiente. Los resultados de esta evaluación muestran una fuerte correlación con la Prueba de Selección Universitaria (PSU), lo que indica que el impacto de los programas de formación inicial docente ha sido bajo, especialmente en esta zona, donde los puntajes de ingreso a la carrera de Pedagogía son, en general, muy inferiores a los seiscientos puntos.

También existe una evaluación de comunicación escrita, realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), que consiste en evaluar la redacción de un ensayo a través de una rúbrica, cuyos resultados se organizan en una escala de 1 a 5. El promedio de los puntajes de los estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica en los dos últimos años es de un 2,5; vale decir, poseen menos de un 50% de dominio, pues el puntaje de aprobación es 2,6, y están bajo del promedio de la universidad. Los aspectos más débiles son la ortografía, el vocabulario y la cohesión; mientras que las dimensiones más logradas son la estructura, la tesis y los argumentos (Errázuriz, 2012; Errázuriz *et al.*, 2015). Estos datos resultan preocupantes al pensar que los egresados serán futuros docentes. De hecho, las últimas investigaciones han evidenciado la relevancia que tiene el nivel de las competencias comunicativas de los profesores en el desarrollo de estas mismas en los alumnos (Ferreiro, 2008; Medina y Villalón, 2010; Villalón, 2008). Así, el aprendizaje de la escritura se plantea como uno de los principales retos de toda escuela, pues afectará el aprendizaje posterior en todas las disciplinas (Marchant *et al.*, 2007; Tolchinsky y Simó, 2001; Villalón, 2008).

A partir de este contexto, en este capítulo se presentan los resultados de una investigación[1] cuyo objetivo general fue analizar las percepciones de los participantes de un centro de escritura implementado por un programa de

[1] Estos resultados forman parte de una investigación financiada por la PUC, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 11.130560, titulado "Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de las competencias de escritura".

formación inicial de profesores de la PUC, y dar cuenta de su utilidad para el desarrollo de las competencias de escritura académica y la formación docente.

Con respecto a la estructura de este trabajo, en primer lugar, se presentan evidencias y datos relevantes sobre la calidad de la formación inicial docente, la escritura y las iniciativas para el desarrollo de esta competencia. En segundo lugar, se continúa con el diseño metodológico y los procedimientos de análisis. Por último, se presentan los resultados y las conclusiones.

Referentes teóricos

Calidad de la formación inicial docente

Con respecto a la calidad de los programas de la Formación Inicial Docente (en adelante, FID), la evidencia correlacional indica que la formación de los profesores y la efectividad de sus prácticas profesionales constituyen los factores cruciales de la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2008; Hanushek, 2002; Liston *et al.*, 2008; Montecinos *et al.*, 2009). En particular, se indica que los docentes que poseen mejor formación evidencian prácticas más apropiadas a las etapas del desarrollo de los niños, son más sensibles a sus necesidades y demuestran conocimientos más fundamentados sobre prácticas adecuadas (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Sin embargo, los antecedentes aportados por la investigación acerca de la calidad y la equidad de los programas de FID existentes en Chile muestran limitaciones y carencias (Contreras *et al.*, 2010; Meckes, 2011; Mineduc, 2005). De hecho, un estudio realizado en Chile (Larrondo *et al.*, 2007), en el que se evaluaron las habilidades en lenguaje y matemáticas en alumnos egresados de pedagogía, señala que la variación entre ingreso y egreso es baja, destacando que los estudiantes de pedagogía ingresan a la universidad con ciertas carencias, reflejadas en sus puntajes de selección, y egresan con las mismas limitaciones, por lo que interesaría indagar de qué modo se pueden hacer progresar estas competencias en los alumnos.

De acuerdo con la evaluación docente realizada en Chile en los últimos años, la cantidad de profesores que ha obtenido un nivel competente o destacado es minoritaria, es decir, la mayoría ha alcanzado los niveles básico o insatisfactorio, lo que se ha ido acentuando a través del tiempo. Por ejemplo, en 2008 el porcentaje de docentes que obtuvo los niveles básico o insatisfactorio

fue del 70,6%, y los que alcanzaron el nivel competente o destacado fue de un 29,4%; mientras que en 2010 los profesores que obtuvieron el nivel básico o insatisfactorio fue de un 87,7% y los que alcanzaron el nivel competente o destacado fue de un 12,3% (Sun, *et al.*, 2011).

Por último, también hay evidencia que señala que las prácticas didácticas de lectura y escritura de los profesores chilenos son poco diversas, lo que produce un desarrollo más superficial de estas competencias. Según Medina y Villalón (2010), las prácticas de lectura más frecuentes son la lectura de textos completos, la lectura al alumno y la formulación de preguntas literales, lo cual va en desmedro de actividades esenciales, como la producción de textos y la formulación de preguntas inferenciales, según los estándares para egresados de Pedagogía Básica (Mineduc, 2012). De hecho, se ha constatado que la cantidad de cursos de Lenguaje en programas FID (8%) es insuficiente en relación con la presencia de esta disciplina en el currículo escolar (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011).

Por tanto, es imperativo preguntarse por la formación que actualmente necesitan los profesores en la nueva cultura del aprendizaje y las nuevas formas de alfabetización en la sociedad del conocimiento, lo que requiere cambiar las concepciones de estos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura (Álvarez, 2010; Pozo, 2006). Es por esto que el estudio, en Chile, sobre la implementación de un centro de escritura en un programa de formación inicial docente es clave para producir cambios en su enseñanza y su didáctica, pues esta competencia impacta sobre el aprendizaje en otras áreas, ya que tiene un potencial epistémico.

Iniciativas para el desarrollo de la escritura académica

El enfoque de la alfabetización académica aborda la escritura como una potente herramienta de aprendizaje y construcción de conocimientos, que permite generar mayores aprendizajes en las disciplinas insertas en contextos académicos (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Foster y Russell, 2002; García Parejo, 2011; Hyland, 2004; Lillis, 2001; Miras y Solé, 2009; Molina-Natera, 2012; Parodi, 2010; Sanz, 2007; Swales y Feak, 2004; Teberosky, 2009). En este sentido, según estos planteamientos, se considera que es labor de las universidades introducir a los alumnos en el quehacer académico, es decir, en el análisis y la escritura de textos en cada disciplina, pues son los expertos de

cada área quienes saben cómo comprender y producir textos en su ámbito. Por otra parte, como los estudiantes no han sido preparados para el contexto académico, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura letrada de su disciplina en todas las cátedras del currículo, por ende, esta perspectiva es también inclusiva.

En relación con la implementación de planes de alfabetización académica, existen varias experiencias nacionales e internacionales que incluyen el desarrollo de centros de escritura y talleres para académicos o formadores.

Respecto de la elaboración de ensayos, ponencias y artículos científicos por parte de los alumnos de carreras de pedagogía, se cuenta con los resultados de las investigaciones de Carlino y Padilla (2010), en Argentina, y con los de Sabaj (2009), y Errázuriz y Fuentes (2012), en Chile. En cada una de estas investigaciones, se implementaron programas de escritura académica en pregrado y posgrado, mediante la orientación de esta tarea en cursos del currículo con participación de algunos formadores y tutorías personalizadas a los estudiantes, cuyo desempeño en escritura se incrementó ostensiblemente.

Por su parte, el Programa de Lectura y Escritura Académica de la PUC (PLEA) ha asesorado a diversas unidades académicas y a sus docentes, y ha dictado cursos virtuales y presenciales para estudiantes con buenos resultados (Ávila, González y Peñaloza, 2013). Mientras que Natale y Stagnaro (2013) han desarrollado, en Argentina, y con promisorios resultados, un programa de de acompañamiento en escritura en la docencia universitaria, que considera la participación de un experto disciplinar y un profesor de Lengua.

Asimismo, en varias universidades de Estados Unidos, Argentina, Inglaterra, Colombia e Irlanda, entre otras (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2004; Deane y Ganobcsik-Williams, 2012; González Pinzón, 2012; Worley, 2012), se han implementado centros de escritura que orientan los procesos de escritura de estudiantes, a través de la participación de tutores de escritura –que pueden ser alumnos de pregrado, estudiantes de posgrado o académicos–. Estas iniciativas han tenido resultados favorables y se han ido afianzando con el tiempo, pues han elevado las habilidades de escritura académica disciplinar y la metacognición durante el proceso de producción textual de los estudiantes. Sin embargo, son escasas en el contexto chileno y, además, en este país no existen centros de escritura diseñados para la formación de profesores ni que utilicen explícitamente el triple modelamiento entre coordinadores del centro, tutores y alumnos.

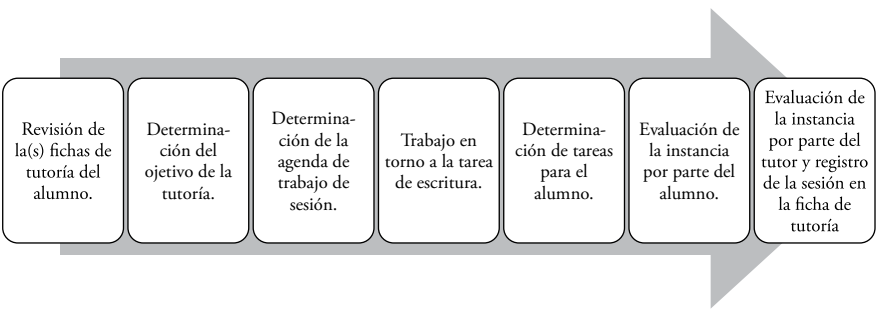
El diseño del modelamiento tutorial del centro de escritura

Con el objeto de propiciar instancias de aprendizaje en torno a las prácticas de lectura y escritura académicas de estudiantes de Pedagogía del Campus Villarrica PUC se diseñó como plan piloto un centro de escritura. La idea de instalar este dispositivo buscó, a partir de su diseño, hacerse cargo de una doble necesidad: por una parte, mejorar las estrategias de escritura, en general, y académica, en particular, de los estudiantes de Pedagogía y, por otra parte, formar a los tutores y a los aprendices como docentes capacitados para el acompañamiento de sus futuros alumnos en el desarrollo de sus prácticas de escritura.

Con respecto a los tutores, los postulantes a este cargo fueron seleccionados por medio de la realización de entrevistas personales, la evaluación de la escritura de un ensayo, la medición del desempeño y las calificaciones obtenidas a lo largo de la carrera, además de la revisión de un portafolio con sus textos mejor logrados. A partir de este proceso, se escogieron seis alumnos, cuya dedicación en el centro ha sido de seis horas semanales durante un semestre, tiempo durante el cual han realizado tutorías y otras gestiones del centro, como diseñar material, difundir las tutorías, observar a sus compañeros para evaluarlos, etcétera.

El modelamiento del centro de escritura del Campus Villarrica se ha logrado a partir de un diseño según el cual deben ejecutarse en orden ciertas etapas de trabajo que conforman la instancia de tutoría, y que tiene una duración de 60 minutos, como puede observarse en la figura 1.

Figura 1. Etapas de trabajo de la tutoría



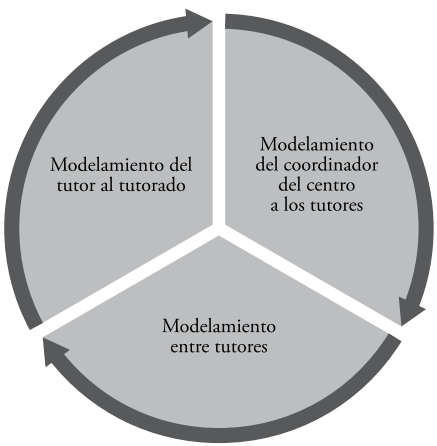
Fuente: elaboración propia.

Cabe indicar que hay ciertas instancias que el tutorado no vive como parte de la tutoría, tales como, que el tutor revise su ficha antes de la sesión o como que este evalúe la instancia y rellene su ficha de acuerdo a lo trabajado. Pese a esto, las etapas restantes sí son compartidas por ambos actores. Es así como, conjuntamente, deben establecer un propósito y una forma de trabajo para la sesión; identificar las dificultades en el proceso de escritura del estudiante y reflexionar sobre estas, y establecer una tarea para ser realizada por el tutorado, que dependerá de sus necesidades.

Como se puede constatar en la figura 1, no se trata de que el tutor, explícitamente, indique al alumno que esta es la forma de acompañar a un estudiante en su proceso de escritura; pero, pese a ello, a través de su acción le entrega un modelo para hacerlo, es decir, sin hacerse patente de forma intencional, el estudiante está siendo modelado como acompañante de escritura.

La generación de modelamientos en el contexto de este centro se ha dado en varias etapas y entre diferentes actores. De hecho, cuenta con una estructura de triple articulación: de parte del centro a los tutores, a través del monitoreo de los tutores; entre los tutores –a través de herramientas de observación, coevaluación y autoevaluación– y del tutor al alumno, mediante la tutoría (ver figura 2).

Figura 2. Instancias de modelamiento en el contexto del funcionamiento del centro de escritura



Fuente: elaboración propia.

La primera instancia de modelamiento consistió en la capacitación de los seis estudiantes, para que estos se constituyeran como tutores del centro. Para esto, los alumnos participaron en un taller de capacitación, en el que, como ejercicio, debieron ser tutorados y luego simular una tutoría como tutores. Así, cada tutor experimentó la tutoría desde los diversos roles, a partir de lo cual se generó una reflexión crítica y metacognitiva y, al mismo tiempo, una retroalimentación.

Las tutorías de un centro de escritura como doble estrategia

Como se señaló anteriormente, la efectividad que tienen los centros de escritura en los niveles de mejora que alcanzan los alumnos ha sido evidenciada, tanto en lo que concierne a sus habilidades de escritura generales como disciplinares. Estos resultados son posibles debido a que esta estrategia entrega a los estudiantes múltiples herramientas durante la sesión de tutoría, las que habitualmente no son trabajadas en sus cátedras universitarias y tampoco lo han sido durante la educación secundaria. Entre estas estrategias, se encuentran la adquisición de un metalenguaje para hablar sobre el trabajo de la escritura como un proceso (Didactext, 2003) y no como un producto, y el contar con la presencia de un lector externo participativo y crítico.

Ahora bien, la utilización de una estrategia basada en el ejercicio tutorial no solo otorga los beneficios recién descriptos. El ejercicio principal del centro de escritura se edifica a partir de la tutoría y esta, a la vez, lo hace en torno al método de enseñanza de modelamiento metacognitivo (Bandura, 1980). En otras palabras, en el encuentro entre el tutor y el aprendiz, el primero le entrega al segundo una forma de trabajar el fenómeno de la escritura, de entender la tarea y de producir un texto comunicativamente adecuado.

Asimismo, como el tutor es un par, su mediación puede tener más efectividad debido a que su experiencia de aprendizaje fue reciente, utiliza un lenguaje más cercano y puede entender las dificultades de los estudiantes novatos (Satulovsky y Theuler, 2009). Por otra parte, según Nystrand (1989), la escritura colaborativa genera mayores logros al comentar los borradores durante la interacción dialógica. De este modo, se toma mayor consciencia de los problemas, avances, estrategias más útiles, por lo que también se desarrolla un proceso metacognitivo no solo del aprendiz, sino también del tutor (Cassany, 2000; Ferrer, 2003).

Además, la tutoría es una instancia en donde ambos involucrados –tutor y aprendiz– pueden desarrollar sus concepciones sobre escritura desde representaciones más *transmisionales* hacia unas más *transaccionales* (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Hernández, 2012; White y Bruning, 2005). Asimismo, estas sesiones contribuyen a la autoeficacia y la disminución de los niveles de aprensión en la producción textual, pues aquellos sujetos que presentan concepciones más profundas también muestran mayores niveles de autoeficacia, ya que conciben el proceso de escritura como transformativo: tienen más confianza en sus habilidades, invierten más tiempo en la tarea y la ven como una manera de expresarse (Lonka y Ketonen, 2012; Pajares y Valiante, 2006; Castelló, 2009; Hidi y Boscolo, 2006; Mateos *et al.*, 2006; Salvador Mata y García Guzmán, 2005; Schraw y Bruning, 1999). Por tanto, el modelamiento de la autorregulación en las sesiones de tutoría puede mejorar la calidad de la escritura (Schunk y Zimmerman, 2007).

Diseño metodológico

Esta investigación corresponde a un estudio cualitativo y a un diseño de estudio de caso, pues se analizaron cualitativamente las percepciones de los estudiantes y tutores participantes de un centro de escritura implementado en dos programas de formación inicial docente del Campus Villarrica de la PUC.

Participantes

La muestra corresponde a los estudiantes de las carreras Pedagogía General Básica y Pedagogía en Educación de Párvulos de la PUC, que asistieron regularmente a las tutorías (n = 20, 10 de Pedagogía General Básica y 10 de Pedagogía en Educación de Párvulos) y estudiantes de cuarto y quinto año de Pedagogía General Básica que tuvieron el rol de tutores en el centro de escritura (n = 6).

Instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron fueron dos pautas de grupos focales, una para tutorados del centro de escritura y otra para sus tutores. Estas fueron revi-

sadas y validadas por tres jueces, piloteadas y aplicadas a la muestra ya señalada previamente. Se abordaron los siguientes aspectos:

- Qué sabían antes sobre el programa, cuáles eran sus expectativas.
- Qué actividades o tareas se realizan en el centro de escritura, qué diferencias existen con otras experiencias de escritura sin apoyo del programa.
- Cómo valoran el programa.
- Para qué sirve el programa, qué tipo de cuestiones facilita.
- Evolución sobre el cumplimiento de las expectativas.
- Cambios producidos en la escritura, en la enseñanza o en la formación (autoevaluación de los cambios).

Procedimientos

En un comienzo, para recabar los datos, se realizaron tres grupos focales, dos con estudiantes que asistieron al centro de escritura y una con sus tutores. Estas interacciones orales fueron grabadas en audio y luego transcritas, velando por la confidencialidad de los datos y el anonimato de las identidades de los hablantes.

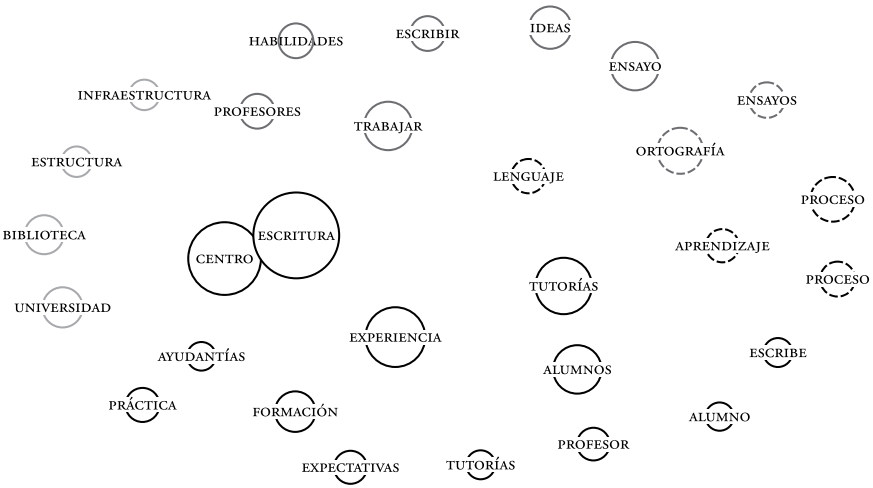
Posteriormente, para el análisis de los discursos, se llevó a cabo un análisis lexicométrico mediante los programas computacionales *QDMiner* y *WordStat* (funcionan de manera conjunta). Este procedimiento consiste en analizar el contenido explícito en las intervenciones de los sujetos (palabras claves en contexto) mediante un análisis factorial de correspondencias simples (Lebart y Salem, 1994), contribuyendo a identificar cuáles son los conceptos más mencionados y cuáles son sus redes de relaciones. De este modo, se identificaron tópicos recurrentes en cada uno de los grupos, con el objeto de establecer una codificación abierta y emergente en una primera instancia. Luego, se compararon los códigos emergentes y se revisaron nuevamente en contraste con el corpus, para depurarse una vez más. Por último, a partir de este análisis, se establecieron categorías definitivas, subcategorías y sus interrelaciones.

Como puede verse, se consideraron también algunos aspectos de la teoría fundamentada, especialmente, la codificación abierta y axial de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

Las categorías relevadas en los grupos focales, en una primera codificación abierta a través de la lexicometría, según sus frecuencias y relaciones, pueden observarse en la siguiente figura 3.

Figura 3. Categorías más frecuentes en la primera codificación



Fuente: elaboración propia.

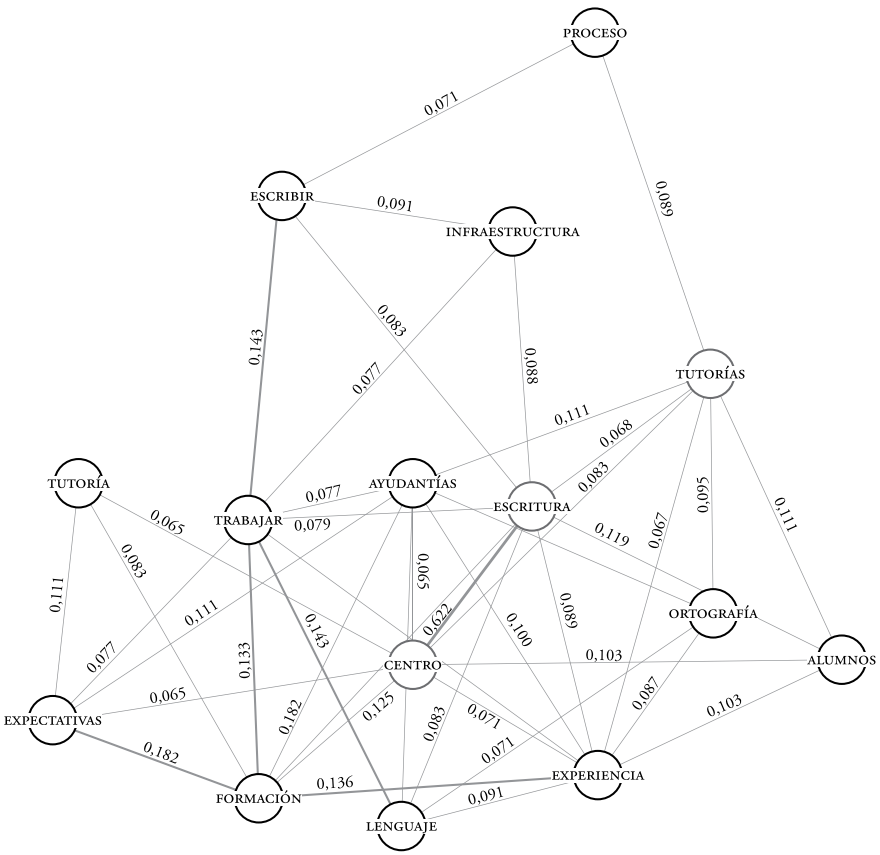
Podemos ver que las etiquetas más frecuentes en orden decreciente son: escritura, centro, experiencia, tutorías, alumnos, proceso, universidad, biblioteca, ortografía, ensayo. A su vez, las categorías más frecuentes aparecen asociadas con varias otras, como se presenta a continuación:

- Escritura: centro, experiencia, tutorías, alumnos, formación, profesor y prácticas, entre otras.
- Proceso: estrategias, aprendizaje y lenguaje.
- Ensayo: ideas, trabajar, escribir, profesores y habilidades.
- Universidad: biblioteca, estructura e infraestructura.
- Ortografía: ensayos.

Por tanto, las categorías más aparecidas están vinculadas por redes de relaciones que pueden indicar que tal vez haya conceptos más generales que las abarcan o contienen.

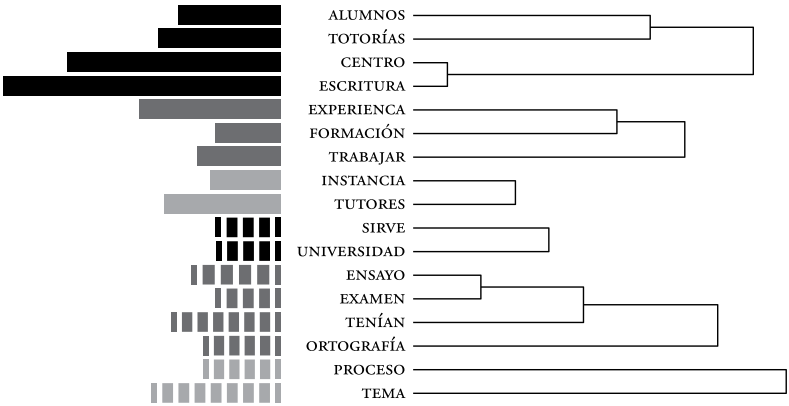
A continuación, se afinó el análisis lexicométrico y, en una segunda codificación, se presentaron las etiquetas representadas en las siguientes figuras 4 y 5, según su nivel de frecuencia y relaciones.

Figura 4. Categorías más frecuentes en la segunda codificación



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Categorías más frecuentes en la segunda codificación, según su ocurrencia en el dendograma



Orden de aglomeración: Coeficiente de Jaccard (ocurrencia)
1 Conglomerado de palabra eliminado

Fuente: elaboración propia.

Las representaciones presentadas en las figuras 2 y 3 permiten constatar que las categorías más frecuentes son: *centro*, *escritura*, *tutorías*, *alumnos*, *experiencia*, *ensayo* y *proceso*.

A partir de estos resultados, se realizó una tercera codificación; de este modo, se depuraron las categorías, relacionándolas y etiquetándolas en conceptos más generales y abarcadores. Así, las categorías definitivas de análisis obtenidas fueron las siguientes: *expectativas*, *evaluación de la experiencia*, *utilidad*, *desarrollo de la escritura*, *aportes a la formación profesional docente* y *mejoras al centro*.

En primer lugar, en la categoría *expectativas,* podemos destacar las siguientes declaraciones de tutores y estudiantes:

> *Claro, y yo siento que las expectativas, por lo menos en mi tutoría, se cumplieron, yo me sentí satisfecha en la mayoría de los casos, no en todos* (Tutor 2).

Asimismo declara otro tutor:

> *Al principio, me daba como miedo que ellos no entendieran lo que yo les trataba de explicar, que no sé, siempre me pasaba eso de que yo, quizás, yo lo sé bien y no le llegue a tal punto de que ellos entiendan lo que yo les quiero decir; pero a medida que fue pasando el tiempo, me fui dando cuenta que, como dije*

antes, ellos siempre sabían menos que uno, entonces uno al haber pasado por el lugar de ellos, de haber llegado primero como todo perdido, así, sin saber cómo se escribe esto, uno se pone en el lugar de ellos y es más fácil que esto lo hiciera un profesor (Tutor 1).

… claro, y yo siento que las expectativas, por lo menos en mi tutoría, se cumplieron, yo me sentí satisfecha en la mayoría de los casos, no en todos (Tutor 2).

Al comienzo creí que era un centro para corregir y revisar los textos que escribíamos, especialmente la ortografía y la redacción, pero después me di cuenta de que no, que la idea era que aprendiéramos a escribir mejor los textos con este apoyo (Alumno 1).

Podemos constatar que los tutores tenían temores que luego superaron y que sus expectativas se cumplieron, pues se percataron de que podían ayudar a los tutorados al ponerse en el lugar de ellos y tener mayor dominio sobre los contenidos estudiados y la carrera. Con respecto a los alumnos participantes, tenían representaciones erróneas sobre la función del centro de escritura, pues lo veían solo como una ayuda en la corrección de los textos y no como una estrategia de modelamiento y aprendizaje de la escritura.

En segundo lugar, respecto del concepto *evaluación de la experiencia,* los tutores han señalado lo siguiente:

… creo que para mí, bueno, fue una experiencia enriquecedora, por todo lo anterior porque sirve tanto para uno y también, lo que decía K., uno se sentía muy satisfecha del hecho de que hayan, esos alumnos hayan pasado el curso o el examen… se ve como un avance, se ve un logro y eso ya es algo enriquecedor (Tutor 1).

Sí, yo lo veo como algo gratificante, sobre todo cuando ya había pasado (…) al final del año se me acercó y me dijo "oye pasé el curso así que no tengo que repetirlo, me fue súper bien, y ahora cuando tengo que hacer los ensayos me acuerdo de los tips que me diste", y encuentro que es como ya sirvió, misión cumplida, porque uno al final del semestre, claro, se queda como pucha lo habré hecho bien, le habrá servido, porque nosotros tampoco, no sé, yo no sabía si habían pasado o no los cursos (Tutor 3).

A mí, por ejemplo, me pasa algo extraño, que yo he hecho varias ayudantías a lo largo mi pasada por la universidad y me siento mucho más cómoda hacién-

dole clases o tutorías con gente mayor que con niños, de hecho lo veo ahora en mi práctica, creo que ha sido como una piedra de tope que los niños sean tan pequeños, para mí y para tal vez mi personalidad, y lo que he aprendido acá en la universidad y como he ido haciendo las cosas, lo mismo de participar en las tutorías (Tutor 4).

Ha sido una experiencia enriquecedora porque he podido aprender a escribir ensayos por mí misma (Alumno 6).

Pude aprobar el curso donde debía escribir, me sirvió, a pesar de que al comienzo me molestó que no me corrigieran los textos, pues era más lento, pero al final, más fue mejor (Alumno 13).

Según estas aseveraciones, es posible afirmar que la experiencia fue enriquecedora para la formación de los tutores y los estudiantes, pues los primeros se familiarizaron con estrategias de educación de adultos y pudieron contribuir a mejorar el desempeño escrito de los tutorados; mientras que estos últimos aprendieron a escribir ciertos géneros, lo que los ayudó a aprobar los cursos.

En tercer lugar, en la categoría *utilidad,* los tutores declararon lo siguiente:

Sí, recuerdo una experiencia de una de las mismas chiquillas que tenían problemas de ortografía, tenía que entregar un ensayo para la profe X, y además del ensayo pedían como opiniones, entonces yo me acordaba que nosotros siempre conversábamos, que no hay que hacer los trabajos tampoco, entonces yo los leía y les decía mira, por ejemplo, podríamos corregir aquí con control de cambio, entonces era toda una autora, ya entonces cómo lo hago aquí, como cierro, entonces lo encontré positivo (Tutor 6).

El hecho que la tutoría sea entre pares uno tiene más llegada con los alumnos de otra forma, entonces uno puede explicar desde el punto de vista del alumno y no del punto de vista del profesor, además el modelamiento entre los mismos tutores y el tutor es muy útil para mejorar (Tutor 1).

Sí, y además como es una creación de ellos, tienen muchas ideas que no las plasmas en el escrito, entonces conversando del tema igual a ellos se les prende la lamparita y al final uno no les dice nada y ellos terminan escribiendo y terminando su propias ideas (Tutor 4).

… creo que sí, porque venían al centro de escritura por ellos mismos, por su interés no es como una cosa impuesta, no era un grupo de personas trabajando

> *obligadas en algo, era un grupo de personas qué sintió en algún momento que estaba débil en ciertos aspectos y quiso mejorar eso, y yo creo que ha tenido un impacto positivo en ellos, lo primero donde primero vieron ellos, yo creo que sí es a largo plazo* (Tutor 1).

> *Entonces, le dije a la tutora, sabes que me sirvió lo que me dijiste, utilicé los tips y ahora cuando tengo un trabajo que hacer, me acuerdo o anoté en los apuntes, es como súper gratificante eso, como ya misión cumplida* (Alumno 9).

> *Claro, pero eso hay que trabajarlo mucho tiempo, porque es algo que uno no aprende escribiendo un semestre, entonces todos los avances no los veré ahora, ya vi uno aprobando el test de comunicación escrita, ese fue el primer paso, siento que tengo más herramientas que mis compañeros que están en la misma generación que han tenido los mismos ramos de formación, pero que no han tenido la experiencia del centro de escritura y además que uno ahí va regulando su propio aprendizaje* (Alumno 18).

De acuerdo con estas citas, podemos observar que los tutores consideran que la experiencia fue útil para los alumnos, porque se motivaban intrínsecamente y, además, mejoraban ciertos aspectos de la escritura por sí mismos, por tratarse de una tutoría con pares cercanos y de modelamiento entre los tutores. Asimismo, los estudiantes reconocen la utilidad del centro en sus aprendizajes sobre escritura y, objetivamente, en la aprobación del Examen de Comunicación Escrita PUC. Este consiste en la evaluación de un ensayo argumentativo que deben aprobar todos los estudiantes que ingresan a la universidad para egresar de su carrera. Sin embargo, tanto tutores como tutorados consideran que los aprendizajes en un centro de escritura son a largo plazo.

En cuarto lugar, en la categoría *desarrollo de la escritura,* se destacan las siguientes citas:

> *La organización* (de) *las ideas, por lo menos en mis tutoradas, les costaba mucho unir las ideas tenían como solo en la mente, lo que querían; tenían su opinión de un tema, pero no podían unir las ideas y eso al final se logró* (Tutor 1).

> *… para mí fue la dificultad mayor era con respecto a los argumentos y los contraargumentos, de que se nombraban, pero no se desarrollaban… o escasamente aparecían, entonces tienes que poner algo que te contrarreste para que tú también puedas argumentar contra eso, porque un ensayo tiene texto hablado, le decía yo, entonces cómo profundizar las ideas* (Tutor 4).

> *… encontré que ellos se daban cuenta que escribir era un proceso y que no podían simplemente, no podían hacer un ensayo el día anterior a entregarlo, (que) comprendieran que tenían que leer, comprendieran que tenían que conocer varios autores de un tema, que no es como que si yo digo "la mariposa vuela" voy a hacer algo, sino que es algo mucho más profundo, que tenían que releer, que tenían que planificar, que tenían que pensar en los argumentos, en los contra-argumentos, y si no cambiarlos, que tenían que saber unir las ideas* (Tutor 6).

> *Mejoré en ortografía, redacción, argumentos…* (Alumno 3).

> *Desarrollé la estructura del ensayo y los contraargumentos, además de planificar y revisar el texto* (Alumno 7).

A partir de estas afirmaciones, es posible comprender que tanto tutores como estudiantes consideran que se desarrollaron varios aspectos y niveles de la escritura, algunos propios de la lengua, como la ortografía, la redacción, la organización de las ideas; otros relacionados con el género discursivo ensayo, como estructura, tesis, argumentos, contraargumentos, y, por último, otras dimensiones vinculadas al aprendizaje metacognitivo, como la visión del proceso al escribir y la necesidad de planificar, releer y revisar el texto.

En quinto lugar, en la categoría *aportes a la formación profesional docente,* los participantes mencionaron lo siguiente:

> *… es que todo lo que iba viendo, las chiquillas lo podían trabajar en la tesis de grado, yo también hacía preguntas totalmente informales, pero que me daban ideas para seguir trabajando a mí con el tema de la tesis, me encantó trabajar con escritura a través de las disciplinas, entonces fui también escarbando en ellas como este concepto más primitivo de lo que es escribir qué era lo que yo precisamente quería plantear en mi trabajo* (Tutor 1).

> *A nosotros también nos sirvió para nuestra tesis* (Tutor 3).

> *Desde el centro de escritura nació nuestra tesis* (Tutor 4).

> *Porque hay una diferencia grande entre hacerle clases a una persona adulta y llegar a hacerle clases a un niño; con una persona adulta, un compañero de clases, un par, tú tienes una relación mucho más fácil, afín, mucho más de confianza, una relación que no es como decía la C jerárquica, a diferencia, por ejemplo, con los niños de primero a octavo año básico que tú tienes que ser jerárquico. Es súper diferente, son instancias diferentes, ahora si a mí me dijeran "oye vas*

> *hacer clases en una universidad" claro que sirve esa experiencia, sirve porque tú estás enseñando, pero el tipo de enseñanza es distinto, no es igual* (Tutor 5).

> *Yo creo que sí, por ejemplo, no sé si en algún colegio existe la posibilidad de que se cree un proyecto o que haya algún tema como este. Yo estuve en un centro de escritura, sé cómo funciona, que hacer esto, esto otro* (Tutor 6).

> *Claro, sí, eso iba a decir yo, dos cosas, uno, yo creo que esta instancia del centro de escritura es precisamente para la universidad, para nuestra formación docente creo, o sea, creo que no trasciende la universidad en sentido así práctico, pero sí en sentidos profesionales, porque iba a nombrar esto de que a uno le va a servir ya (jajaja) para formar tutores en las escuelas, yo he observado que se dan varias instancias de taller, y hay talleres académicos, pastorales, por ejemplo, en el colegio donde estoy yo, deportivos y literarios, entonces ahí es una muy buena instancia para poner en práctica la formación de tutores o entregar algunas herramientas adaptadas al nivel de los niños, entonces yo creo que sí, que sirve* (Tutor 2).

> *Me sirvió para escribir mejor, como futuro profesor es importante* (Alumno 11).

> *Me aportó para revisar más mis textos, esto será importante en la carrera* (Alumno 20).

De acuerdo con lo señalado por los tutores, su labor en el centro de escritura fue un aporte para su formación, pero más en términos académicos y profesionales que para su futura labor docente, pues creen que no les servirá para realizar clases en el contexto escolar, sí para crear proyectos o estrategias o para educación de adultos. Asimismo, destacaron que desde esta experiencia había surgido su tema de tesis de grado, lo que fue relevante en términos académicos, especialmente según el enfoque de escribir a través de las disciplinas. En relación con los estudiantes, comentan que escribir mejor es importante para su formación y para su futura labor docente, pero no ven la dimensión epistémica de la escritura para desarrollar sus aprendizajes en las disciplinas.

Por último, los tutores desarrollaron lo siguiente acerca de la categoría *mejoras al centro de escritura:*

> *Con los tutores y con los tutorados, porque ya los tutorados, no sé, si ya a los que nos veían era a nosotros, no más, conocían a su tutor, tampoco había una instancia donde conozcan a los demás tutores; entonces iban como a la suerte*

de la olla, por decirlo de alguna manera, tal vez sería bueno una instancia donde (los estudiantes) *conocieran a los tutores y por afinidad, tal vez, de alguna cosa tomar como en cuenta* (Tutor 6).

Claro, y que sepan todos quiénes son las personas que están, quiénes son los tutorados, quién es la coordinadora, como que gestione instancias aparte de las tutorías para también entablar relaciones, porque así se va enriqueciendo el proceso de enseñanza aprendizaje que es para ambos lados. Por eso digo que no sea ahí, sino que haya una instancia semanal no solo mensual, para revisar y planificar lo que se quiere hacer, porque decir, sabes, que ella tiene este problema cómo la puedo ayudar, no (Tutor 5).

Es que aquí, como estamos en la universidad, ya, sí fue aquí utilizando la misma infraestructura, tal vez se podría utilizar la sala de esparcimiento de los profes, porque es un lugar donde se ve el volcán, se ve el lago, uno está como… está en Villarrica, pero es tan distinto, porque te deja una visión panorámica hacia la naturaleza, que es como una fuente de inspiración; si uno lo lleva a la escritura, muchos se inspiran y como que les produce bajar los niveles de ansiedad ver verde y no estar entre cuatro paredes, eso… y que sea un lugar no sé, (que) *las personas puedan ir, que quisieran pudieran ir a crear su escrito* (Tutor 2).

Es que la secretaría tiene que estar, porque se van viendo todos los horarios que están disponibles para el resto (Tutor 3).

Difusión, tiempo, infraestructura (Alumno 4).

Eso lo habíamos hablado, parece que fue cuando tuvimos la reunión en la sala de arriba con la profe X, habíamos hablado de eso, como que podía haber, como, no sé, mandar el correo a la coordinadora para ver qué disponibilidad tenía cada uno es burocrático; es mejor una plataforma donde puedo ver qué tiempos tengo, con quién me coincide (Alumno 11).

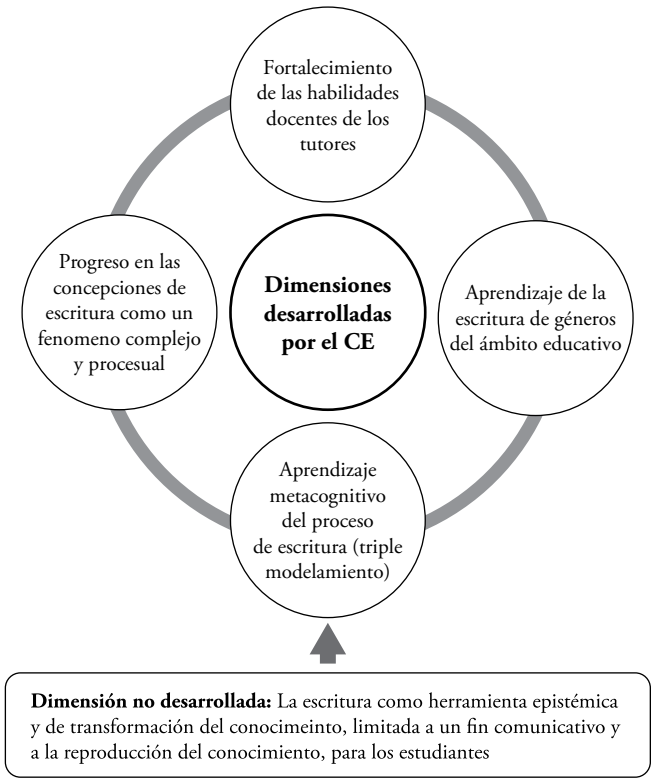
Y que te invitan a leer, entonces, eso aquí no lo tenemos; igual se entiende, la infraestructura, que es todo más pequeño, dónde pondríamos esas cosas; pero yo creo que por qué no pensar en algún rincón del lector. En la escuela hay un rincón lector, pero los cabros chicos se tiran y disfrutan (Alumno 8).

En relación con las ideas expresadas por tutores y estudiantes, se releva que algunas de las mejoras que sugieren para el centro de escritura son: contar con

más infraestructura y espacio para trabajar, leer y reunirse; crear instancias para difundir la iniciativa y sus resultados, y dar a conocer quiénes son los tutores y el coordinador; tener reuniones más frecuentes para resolver dudas, problemas y compartir experiencias; tener una plataforma digital para administrar las horas de tutoría, solicitarlas y agendarlas, y, finalmente, contar con más tiempo y apoyo de otras personas, por ejemplo, una secretaria.

Por último, a continuación, se presenta la figura 6 que ilustra las dimensiones desarrollada por el centro de escritura y aquello que faltó desarrollar.

Figura 6. Dimensiones desarrolladas por el centro de escritura (CE)



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos hasta el momento, es posible vislumbrar una percepción y valoración positiva por parte de los tutores pares y alumnos de este dispositivo. En primer lugar, afirman que es efectivo para desarrollar las competencias comunicativas escritas de los estudiantes de programas de pedagogía. En segundo lugar, debido a que, luego de la experiencia, los sujetos participantes elevaron su desempeño en la producción escrita, especialmente, del género ensayo y, además, mejoraron ciertas dimensiones, como estructura, tesis, argumentos, contraargumentos, ortografía y redacción. En consecuencia, es posible constatar que la intervención contribuyó a desarrollar dimensiones formales y lingüísticas, además de habilidades de orden superior, propias del desarrollo de las ideas y la argumentación. Esto, probablemente, se debe a que el tutor orienta al alumno en la reflexión sobre el texto durante las fases de escritura: la planificación, la producción escrita, la revisión y la edición; de este modo, estimula la metacognición sobre el proceso, el género discursivo, las ideas y las estrategias aplicadas (Didactext, 2004).

En efecto, a partir de esta experiencia es posible comprobar que el triple modelamiento del centro con tutorías pares es una estrategia útil para mejorar la escritura, pero también para cambiar las representaciones y concepciones sobre esta actividad, ya que luego de la participación en el centro, tanto tutores como tutorados afirman que consideran y abordan la escritura como un proceso complejo y la llevan a cabo a través de fases recursivas, como la planificación, la producción y la revisión. Sin embargo, si bien los tutores conciben la escritura como una herramienta epistémica necesaria para desarrollar aprendizajes, los estudiantes participantes aún no perciben esa dimensión y ven la producción de textos como una necesidad comunicativa, cuyo dominio es requerido para su futura labor docente y para aprobar los cursos, pero no para aprender en las disciplinas o transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987, Hernández, 2012; Ruiz, 2009; White y Brunning, 2005).

Asimismo, los tutores señalaron que su participación en el centro fue enriquecedora para su formación en términos académicos y profesionales, pues han desarrollado herramientas para trabajar en educación de adultos, para investigar y para crear proyectos en esta área, en contextos educativos. No obstante, consideran que la experiencia no es tan útil para su futura labor docente en instituciones escolares, porque creen que la educación de niños es distinta de la educación de adultos. En este sentido, quizás no visualizan que esta instancia

puede contribuir a su futuro trabajo con pares y en equipo en las escuelas, a la reflexión y al aprendizaje entre pares y al acompañamiento y apoyo docente, estrategias que contribuyen a la inclusión educativa (Moliner y Loren, 2010).

Es interesante también observar que los participantes no mencionaron la dimensión inclusiva de esta iniciativa, pese a la evidente contribución de este centro en esa línea de desarrollo, esto quizás se debe a que los estudiantes de la Región de la Araucanía, en Chile, están acostumbrados a tener diversos tipos de apoyos en las universidades, que no existen en otras regiones del país.

Además, estos resultados son consistentes con la evaluación positiva del desempeño de los tutores –a través de instrumentos de evaluación, coevaluación, observación y seguimiento– entre sí, por parte de la coordinación del centro de escritura y, especialmente, por parte de los estudiantes, pues estos últimos manifestaron una total satisfacción, ya que ellos mismos fueron capaces de reconocer y reflexionar sobre sus avances y la contribución de estos para enfrentar con mayor éxito su formación. De hecho, un estudio cuantitativo cuasiexperimental (experimento natural: *naturally occurring group design*), del desempeño en escritura de los alumnos tutorados en el centro, señala que estos elevaron su nivel de competencia escrita ostensible y significativamente respecto del grupo de control (del resto de los estudiantes de primer y segundo año que voluntariamente no asistieron a las tutorías) y de sus propios resultados antes de la experiencia (Errázuriz, 2016).

Como se ha constatado durante el funcionamiento del centro de escritura, el tutor es un facilitador que escucha, guía y ofrece acciones remediales; al mismo tiempo que forma al tutorado como un futuro tutor a través de la formulación de preguntas pertinentes para orientar los procesos de escritura y la reflexión sobre estos. Por lo tanto, interesaría proyectar esta investigación hacia el estudio más extenso de la acción tutorial y su impacto en los alumnos tutorados, pues, según la literatura (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Campbell *et al.*, 2012; Ferrer, 2003; Deane y Ganobcsik-Williams, 2012), esta estrategia desarrolla múltiples dimensiones además de la escritura, como el liderazgo, la empatía, las competencias de comunicación e investigación, el pensamiento crítico, las habilidades sociales, la autoestima y la metacognición en ambos participantes, tanto en el tutor como en el aprendiz.

Asimismo, según lo anterior y en relación con la formación de los tutores, estos señalaron que "esta había sido un experiencia de formación igual o incluso más significativa que la carrera de pedagogía que estaban estudiando", lo que seguramente se debe a que pueden vivir en la práctica la labor docente de

modelamiento, evidenciar los avances de los estudiantes y trabajar en el ámbito universitario con pares adultos. En consecuencia, sería relevante también estudiar el impacto en las tutorías del triple modelamiento del centro de escritura en la formación de los propios tutores, no solo a nivel de escritura, sino también a nivel pedagógico y de competencias de enseñanza.

En el futuro se podría multiplicar el efecto de esta estrategia, incrementando la cantidad de los tutores y profundizando su formación y monitoreo, pues la intención es que los alumnos tutorados sean un semillero de futuros tutores que ya habrán sido modelados inicialmente.

Finalmente, resulta importante indicar la necesidad de generar un estudio de estas características en otras unidades académicas de la universidad, pues a partir de la obtención de resultados positivos en esta implementación, el proyecto podría escalar a un nivel institucional, ofreciendo la oportunidad a los restantes alumnos de acceder al servicio de un centro de escritura. Asimismo, también podría escalar a nivel regional, en otros programas de formación docente de la Araucanía, sobre todo considerando que esta es la región con mayor índice de pobreza económica en Chile (MIDEPLAN, 2010), pues podría contribuir a una mayor inclusión y a elevar la calidad de la formación de futuros profesores y, así, aportar a la mayor equidad de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas de escritura*. Barcelona: Octaedro.

Alzate-Medina, G. y Peña-Borrero, B. (2010). "La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior". *Revista Universitas Psychologica*, vol. 1, n° 9, pp. 123-138.

Ávila, N.; González, P. y Peñaloza, C. (2013). "Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 57, n° 18, pp. 537-560.

Bandura, A. (1980). "Teoría de modelamiento: tradiciones, tendencias y discusiones". En Sahakian, W. (ed.), *Aprendizaje: sistemas, modelos y teorías*. Madrid: Anaya.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: CINDE, McKinsey & Company.

Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Bereiter, C y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Londres: Lawrence-Erlbaum.

Campbell, C. M.; Smith, M.; Dugar, J. P. y Komives, S. R. (2012). "Mentors and College Student Leadership Outcomes: The Importance of Position and Process". *The Review of Higher Education*, vol. 4, n° 35, pp. 595-625.

Carlino, P. (2004). "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 1, n° 25, pp. 16-27.

—— (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. y Padilla, C. (2010). "Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria". En Parodi, G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 153-182, Santiago: Planeta.

Cassany, D. (2000). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

Castelló, M. (2009). "Los efectos de los afectos en la comunicación académica". En Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: GRAÓ.

Contreras, P.; Díaz, N.; Larrosa, P.; Miranda, C. y Oliva, I. (2010). "Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: un estudio de casos en tres contextos formativos". *Estudios Pedagógicos,* vol. XXXVI, n° 1, pp. 177-189.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deane, M. y Ganobcsik-Williams, L. (2012). "Providing a Hub for Writing Development: A Profile of the Centre for Academic Writing (CAW), Coventry University, England". En Thaiss, C.; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, pp. 189-202. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press.

Didactext (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica. Lengua y Literatura,* vol. 15, pp. 77-104.

Errázuriz, M. C. (2012). "Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios". *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, n° 136, pp. 98-117.

—— (2016). "The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students". *The International Journal of Literacie*s vol. 23, n° 3, pp. 27-43.

Errázuriz, M. C. y Fuentes, L. (2012). "Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC". *Revista Onomázein*, vol. 1, n° 25, pp. 287-313.

Errázuriz, M. C.; Arriagada, L.; Contreras, M. y López, C. (2015). "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile". *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, n° 150, pp. 76-90.

Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, J. (2003). "La acción tutorial en la universidad". En Michavila, F. y García, J. (coords.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, pp. 67-84. Madrid: Consejería de Educación, Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica.

Foster, D. y Russell, D. (eds.) (2002). *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

García Parejo, I. (2011). "Exposición escrita, escuela y sociedad". En García Parejo, I. (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula.* Barcelona: GRAÓ.

González Pinzón, B. (2012). "The Progression and Transformations of the Program of Academic Reading and Writing (PLEA) in Colombia's Universidad Sergio Arboleda". En Thaiss, C.; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, pp. 157-168, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press.

Hanushek, E. A. (2002). "Teacher quality". En Izumi, L. T. y Evers, W. M. (eds.), *Teacher quality,* pp. 1-12. Stanford, CA: Hoover Institution Press. Disponible en <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202002%20Teacher%20Quality.pdf>.

Hernández, G. (2012). "Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas". *Revista Perfiles Educativos,* vol. xxxiv, n° 136, pp. 42-61.

Hidi, S. y Boscolo, P. (2006). "Motivation and writing". En MacArthur, C.; Graham; S. y Fitzgerald, J. (eds.), *Handbook of writing research*. Nueva York: The Guilford Press.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourse. Social interactions in academic wri ting*. Londres: Longman.

Larrondo, T.; Lara, M.; Figueroa, C.; Rojas, M. J.; Caro, A. y Gajardo, C. (2007). "Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo". *Revista Calidad en la Educación,* n° 27, pp. 150-176. Disponible en < http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen731.pdf>.

Lebart, L. y Salem, A. (1994). *Statistique textuelle.* París: Dunod.

Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, regulation, desire*. Londres-Nueva York: Routledge.

Liston, D.; Borko, H. y Withcomb, J. (2008). "The teacher educator's role in enhancing teacher quality". *Journal of Teacher Education*, vol. 2, n° 59, pp. 111-116.

Lonka, K. y Ketonen, E. (2012). "How to make a lecture course an engaging learning experience?". *Studies for the Learning Society,* vol. 2, n° 2-3, 63-74.

Marchant, T.; Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). "¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes". *Psykhe*, vol. 16, n° 2, pp. 3-16.

Mateos, M.; Martin, E. y Villalón, R. (2006). "La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender".

Meckes, L. (2011). *Formación inicial docente*. Santiago: ceppe, Pontificia Universidad Católica.

Medina, A. (2006). "Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?". *Psykhe,* vol. 15, n° 2, pp. 45-55.

Medina, A. y Villalón, M. (2010). "Alfabetización en Establecimientos Chilenos Subvencionados". Proyecto Ministerio de Educación/Facultad de Educación, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

MIDEPLAN (2010). Resultados encuesta CASEN 2009. Recuperado de sitio web de Mideplan <http://www.mideplan.gob.cl/casen2009>.

Mineduc (2005). *Informe Comisión Formación Inicial Docente*. Santiago: Serie Bicentenario.

—— (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básic*a. Santiago: Lom Ediciones.

Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión Formación Inicial Docente*. Santiago: Serie Bicentenario.

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2007). *Ley General de la Educación*. Santiago: MINEDUC.

Miras, M. y Solé, I. (2009). "La elaboración del conocimiento científico y académico". En Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos.* Barcelona: GRAÓ, pp. 83-112.

Molina-Natera, V. (2012). "Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos". *Magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. *5*, n° 10, pp. 93-108.

Moliner L. y Loren C. (2010). "La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, n° 1, pp. 25-44.

Montecinos, C.; Solís, M.; Contreras, I. y Rittershaussen, C. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje.* Santiago: UC.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2013). "Desarrollo de habilidades de Lectura y Escritura en la formación del Ingeniero". *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería,* a. 2, n° 3, pp. 45-52

Nystrand, M. (1989). "A social-interactive model of writing." *Written Communication*, vol. 6, n° 1, pp. 66-85.

OECD (2013). *PISA 2012 Results:* "What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics", *Reading and Science,* vol 1. PISA, OECD.

Pajares, F. y Valiante, G. (2006). "Self-efficacy beliefs and motivation". En MacArthur, C.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (eds.), *Handbook of writing research*. Nueva York: The Guilford Press.

Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.

Pozo, I. (2006). "La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento". En Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Del Puy Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín E. y de La Cruz, M. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.

Pozo, I. Scheuer, N.; Del Puy Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín E. y de La Cruz, M. (eds.) (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.

Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal.* Barcelona: GRAÓ.

Sabaj, O. (2009). "Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado". *Revista Signos,* vol. 42, n° 69, pp. 107-127.

Salvador Mata, F. y García Guzmán, A. (2005). "Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de Educación Primaria". *Enseñanza*, n° 23, pp. 349-366.

Sanz, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires: Noveduc.

Schraw, G. y Bruning, R. (1999). "How implicit models o reading affect motivation to read and reading engagement". *Scientific Studies on Reading*, vol. 3, n° 3, pp. 281-302.

Schunk, D. y Zimmerman, B. (2007). "Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling". *Reading and Writing Quarterly*, vol. 23, pp. 7-25.

Sotomayor, C.; Parodi, G.; Coloma, C.; Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). "La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, vol. 48, n° 1, pp. 28-41.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquía.

Sun, Y.; Correa, M.; Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). "Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En Manzi, R. (ed.), *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: Centro de Medición MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Swales J. y Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students*. Michigan: The University of Michigan Press.

Teberosky, A. (2009). "El texto académico". En Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, pp. 17-46. Barcelona: GRAÓ.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.

Tynjala, P. (2001). "Writing, Learning and the development of expertice in higher education". En Tynjala, P.; Mason, L. y Lonka, K. (eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.

White, M. J. y Bruning, R. (2005). "Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality". *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, pp. 166-189.

Worley, J. (2012). "The Writing Centre at St. Mary's University College, Belfast, Northern Ireland". En Thaiss, C.; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L. y Sinha A. (ed.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places,* pp. 325-332. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press.

Capítulo 5
El Área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

María Cristina Castro Azuara

Introducción

El ingreso a la educación superior históricamente ha estado vinculado al nivel socioeconómico de los aspirantes. Sin embargo, con la masificación del sistema educativo y el consecuente incremento de la matrícula del nivel superior, comienza en México el ingreso a la universidad de sectores sociales que durante mucho tiempo estuvieron excluidos. Así, la masificación se convierte en la nueva realidad de las universidades públicas y en el detonante de cambios significativos que impactan en las políticas educativas, generando sistemas diferenciados y ofertas educativas diversas, emanadas, en su mayoría, de las exigencias de los sectores productivos y empresariales del país. No obstante, la promesa de mayores y mejores oportunidades para los jóvenes se enfrenta con una contradicción surgida de la misma masificación: la falta de presupuesto, la escasa infraestructura y una elevada deserción escolar, que parece nublar la aspiración de una verdadera inclusión educativa y social de aquellos sectores que ahora son incorporados a los estudios universitarios (mujeres, indígenas, campesinos, obreros, etcétera).

Particularmente la deserción escolar –entendida como el abandono definitivo de las aulas por diversas razones y la no continuidad en la formación académica–

está asociada generalmente a factores vinculados con la desigualdad. La apertura masiva a las posibilidades de estudio sin considerar las diferentes necesidades de los grupos antes excluidos y el rezago educativo con el que la mayoría de estos grupos llegan a la universidad, representan para un enorme número de jóvenes en México oportunidades desiguales para su avance, desarrollo integral y participación social. Así, el rezago por la desigualdad vinculada a la pobreza, al género, la etnia, la lengua y la cultura no se deja atrás por acceder a la educación superior. Al contrario, los procesos de interacción y participación en la cultura educativa en las instituciones del nivel superior muchas veces agudizan las desigualdades, determinando las posibilidades de aprovechamiento, participación y logros de los jóvenes.

La inclusión, bajo condiciones de inequidad de oportunidades, tiene las consecuencias de elevar los índices de reprobación y repetición de cursos, el abandono escolar y el bajo dominio de conocimientos y competencias que, a la larga, limitan el desempeño y la posibilidad de empleo, de remuneración apropiada y productividad de las personas en el mundo laboral, así como las capacidades de interacción e incorporación a comunidades de conocimiento y de desarrollo intelectual requeridas en toda sociedad democrática y moderna. Por ello, una característica de esta *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2012) es su relación con las dificultades académicas que presenta un gran número de estudiantes, sobre todo aquellos que proceden de sectores desfavorecidos, en su mayoría universitarios de primera generación. Particularmente, su bajo nivel de literacidad académica, es decir, de desconocimiento de la cultura escrita propia del nivel universitario y de las comunidades disciplinares, ocasiona en estos estudiantes impactos severos, como la deserción; pero también la reprobación y el rezago generalizado (Carlino, 2013; Castro y Hernández, 2015). De ahí que los procesos de inclusión por medio de la alfabetización académica en entornos multiculturales, como es el caso del estado de Tlaxcala, en México, es una alternativa viable para la búsqueda de una real inclusión educativa y social.

En razón de lo anteriormente expuesto, en este capítulo, presentamos los resultados de un estudio empírico, de corte cualitativo en la línea de la teoría fundamentada (TF), orientado a identificar el impacto que el Área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas tiene en los procesos de inclusión educativa y social de los estudiantes. Para ello, indagamos en las concepciones de los estudiantes que cursan las tres materias curriculares de escritura que conforman el área y las de los profesores que tienen bajo su cargo la impartición de los mismos. Los resultados nos permiten valorar los logros y

alcances del proyecto en términos de inclusión a las prácticas académicas, pero también en temas de inclusión social.

En el presente capítulo presentamos, en primer lugar, el contexto institucional en el que opera el Área de Escritura Académica; en segundo término, esbozamos el diseño del plan de intervención que da origen a los tres cursos de escritura académica que conforman el área; a continuación describimos la metodología empleada en el estudio y realizamos el análisis de los datos obtenidos; finalmente, presentamos los resultados y realizamos una breve reflexión sobre el impacto que tiene el proyecto en la comunidad estudiada.

El contexto institucional

El Estado de Tlaxcala se localiza geográficamente en la región centro-oriental de la República Mexicana, sobre la meseta de Anáhuac. Colinda al norte con los estados de Hidalgo y Puebla; al este y sur con el estado de Puebla; al oeste con los estados de Puebla, México e Hidalgo. Es el estado de la Federación con menor superficie, ya que su extensión territorial es de 4060,93 km^2, lo que representa el 0,2% del territorio nacional (ver figura 1).

Figura 1. Estado de Tlaxcala

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2014).

El estado que guarda la educación superior en la entidad federativa refleja las políticas y problemáticas que se viven a nivel nacional. Según datos del

INEGI (2014), la población que cuenta con al menos educación básica es de 384 mil habitantes, lo que representa el 1,06% del total de la población nacional. Según datos de la misma fuente, la población del estado de Tlaxcala que cuenta con al menos educación básica es de 384 mil habitantes, lo que representa el 1,06% del total de la población nacional con el mismo grado de estudios, y el 32,8% del total de la población del estado. Estos datos colocan a Tlaxcala por encima del promedio nacional, que es del 32,4%. La tasa de analfabetismo es de 5,19% en Tlaxcala y de 6,88% para el país. Sin embargo, los datos de la educación superior revierten esa tendencia, ya que la población que cuenta con estudios profesionales en el estado suma 115.000 habitantes, lo que representa el 9,8%, colocando al estado debajo de la media nacional, que es de 10,7%.

Un dato particularmente alarmante es el número de jóvenes inscriptos, egresados y titulados en educación superior, en el estado de Tlaxcala. En el ciclo escolar 2013-14, se inscribieron 25.045 estudiantes en las diferentes modalidades del nivel licenciatura y formación tecnológica. Para el mismo año, egresaron 4333 y se titularon 3898. De esta cantidad, la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) recibió 11.458 jóvenes, en el mismo año egresaron de la institución 1489 y se titularon 1402. En el área que nos ocupa, las humanidades, para el mismo ciclo escolar, se inscribieron 747 estudiantes, egresaron 67 y se titularon 55 (INEGI, 2014).

La UATX es la máxima casa de estudios del estado. Es una institución pública, de educación superior y de carácter autónomo, cuya sede se localiza en la ciudad de Tlaxcala de Xicohténcatl, capital del estado de Tlaxcala. Esta casa de estudios se fundó el 20 de noviembre de 1976 y en la actualidad ofrece 58 licenciaturas, 2 especialidades, 32 maestrías y 10 doctorados. De acuerdo a la estructura orgánica de la universidad, las actividades académicas se desarrollan en cinco centros de investigación, once facultades académicas y dos unidades académicas multidisciplinarias, las cuales se agrupan por área de conocimiento en divisiones: la División de Ciencias Biológicas alberga al 26% de la matrícula total, con 3509 estudiantes en licenciatura y 104 en posgrado; la de Ciencias Sociales **y** Administrativas representa el 49% de la matrícula, con 6500 alumnos en licenciatura y 250 en posgrado, siendo esta división la de mayor demanda; la de Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología cuenta con el 9% de la matrícula, con 1226 estudiantes en licenciatura y 93 en posgrado; finalmente, la División de Ciencias y Humanidades agrupa el 14% de la matrícula, con 1889 alumnos en licenciatura y 106 en posgrado.

En cuanto al perfil del estudiante de la UATx, la mayoría de ellos proviene de hogares con un nivel socioeconómico bajo, en el que el 62% de los padres alcanza los 8,4 años de escolaridad, es decir, no finalizaron la educación secundaria. En consecuencia, el 86,5% de estos estudiantes son universitarios de primera generación y, además, pertenecen a grupos vulnerables que, gracias a la masificación de la universidad pública, se han incorporado a los estudios universitarios con serias dificultades de formación que inevitablemente condicionan su tránsito y permanencia en la educación superior Actualmente, la UATx recibe en sus aulas a jóvenes indígenas bilingües cuya lengua materna o segunda lengua es el náhuatl o el otomí, a hijos de campesinos provenientes de las comunidades agrícolas del estado, a hijos de obreros y comerciantes, a jóvenes repatriados de los Estados Unidos –que regresan a sus comunidades de origen debido al endurecimiento de las políticas migratorias– y a una cada vez mayor población femenina (UATx, 2015).

Enseñanza de la lectura y la escritura en la UATx y en la Facultad de Filosofía y Letras

La Facultad de Filosofía y Letras inició sus actividades en 1977 como Departamento de Idiomas, en 1986 se transformó en Departamento de Filosofía y Letras, y en 1999 adquirió el estatus de Facultad. En la actualidad, la Facultad ofrece las licenciaturas en Antropología, Enseñanza de Lenguas, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispanoamericana, y las maestrías en Enseñanza de Lenguas Modernas y Estudios del Discurso, y en Humanidades. En el período otoño 2015, la Facultad de Filosofía y Letras atendió a 673 estudiantes distribuidos en cinco licenciaturas y dos posgrados; del total de estudiantes inscriptos en la facultad, 528 cursan la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (UATx, 2015). La Licenciatura en Enseñanza de Lenguas tiene la misión de formar, en el campo de la docencia de lenguas, a profesionales capaces de desempeñarse eficazmente en los diferentes niveles del ámbito educativo, demostrando tanto la competencia lingüística como la competencia pedagógica de la lengua meta (inglés o francés). Entre las habilidades que definen el perfil de ingreso a la licenciatura se señalan la aptitud lingüística, las habilidades de lectoescritura y la vocación en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, el último diagnóstico de habilidades de lectura y escritura, realizado a los estudiantes de nuevo ingreso en el período primavera 2015 (Castro y Hernández, 2015), demostró

que los jóvenes de reciente incorporación al programa llegan a las aulas con serias dificultades, tanto en la comprensión como en la producción textual. Por ejemplo, las respuestas que evalúan el nivel de comprensión lectora evidencian la dificultad de los estudiantes para identificar los conceptos centrales de un texto, así como las relaciones causales que se establecen entre cláusulas y entre párrafos (progresión temática). El diagnóstico también evidenció que los estudiantes tienen una mejor comprensión a nivel local, es decir entre cláusulas, que a nivel transpárrafo, lo que explica las dificultades en la identificación de las superestructuras discursivas, particularmente la argumentativa. De igual manera, la identificación de los propósitos comunicativos y, en especial, el género discursivo que se está leyendo son los dos aspectos que representan mayor dificultad para el estudiante, situación delicada si consideramos que en la universidad se escribe y se lee para difundir conocimiento y, particularmente, para persuadir sobre la validez de un planteamiento, y esto se hace a partir de géneros específicos, como el ensayo, el informe o la tesis.

En cuanto a la producción textual, los resultados son, de igual manera, poco satisfactorios. En general, los estudiantes tienen dificultades para evaluar el contenido de los textos leídos y, en consecuencia, para construir opiniones fundamentadas que expresen su postura frente al tema en cuestión. También se presentan dificultades y escasas competencias en el dominio de los recursos básicos de la escritura, como la sintaxis, la puntuación y la ortografía.

En síntesis, el diagnóstico revela el escaso desempeño en las prácticas de lectura y escritura con el que los estudiantes ingresan a la universidad y, particularmente, el desconocimiento de los géneros y la función que estos cumplen en un contexto de comunicación académica y científica. El resultado es, quizá, el que muchos esperábamos; sin embargo, muestra puntualmente los aspectos que deben reforzarse en una didáctica del discurso académico en el área de las humanidades, si queremos que nuestros estudiantes se incorporen y permanezcan en el medio universitario. Por ello, para revertir este fenómeno de bajos niveles de literacidad académica, es fundamental que la universidad asuma su responsabilidad en la formación integral de los estudiantes que están ya incorporados al sistema. Sin duda, una de las estrategias básicas para elevar los niveles de aprovechamiento y aprendizaje de los estudiantes, y garantizar su real inclusión a la educación superior es la implementación de programas de alfabetización académica tanto al inicio como a lo largo de toda la formación universitaria. En este sentido, el programa de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas nos ha permitido diseñar un plan

de intervención basado en el género que está orientado no solo a mejorar las habilidades de comprensión y producción escrita de los estudiantes inscriptos en la licenciatura, sino que también persigue incidir de manera directa en los índices de aprovechamiento y retención, para asegurar la real inclusión de los estudiantes en las dinámicas académicas y profesionales de su área de formación.

El Área de Escritura Académica

El Área de Escritura Académica es un proyecto desarrollado exclusivamente en la Facultad de Filosofía y Letras. Se trata de una iniciativa impulsada por profesores de lingüística y análisis del discurso de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas e implementada, en principio únicamente en dicha licenciatura.

El proyecto tuvo como antecedente una serie de estudios de diagnóstico en habilidades de comprensión y producción escrita realizados a los estudiantes de nuevo ingreso desde hace más de diez años, y cuyos resultados han permitido la incorporación de cursos de escritura en las mallas curriculares de los cinco programas educativos que conforman la facultad. Desafortunadamente, la autonomía de las licenciaturas ha incidido directamente en la apertura o cierre de cursos y en la desaparición de algunos de ellos, bajo el argumento de que no son esenciales y ocupan espacios que deben estar destinados a las asignaturas disciplinares. El único programa que ha permitido la apertura del Área de Escritura Académica con cursos curriculares es, como se mencionó antes, la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

La perspectiva teórico-metodológica que sustenta el Área de Escritura Académica de la licenciatura se nutre de distintas propuestas, pero sin duda la orientación sociosemiótica ha sido fundamental para el trabajo descriptivo de los géneros que se producen y se leen en este contexto en particular. De este modo, se ha formulado una pedagogía de la lectura y la escritura basada en el género y se han orientado los cursos hacia el marco de la alfabetización académica y disciplinar.

Cabe agregar que no se trata de un plan remedial, porque no se parte del supuesto generalizado de que los estudiantes presentan problemas que deben eliminarse o corregirse. Por el contrario, es un proyecto de inclusión, de inmersión en las prácticas discursivas que caracterizan la comunicación especializada, es decir prácticas que deben ser reconocidas y aprendidas por los miembros de recién incorporación al medio disciplinar. Es un modelo conformado a partir

de una propuesta teórica que reconoce el papel preponderante del lenguaje en la construcción del conocimiento humano, en su difusión y recreación. En ella se subraya que el contexto en sus diferentes niveles, incluyendo el ideológico, condicionan las características de los diferentes estratos en que el significado se organiza en el texto, por lo que el tema, la disciplina, el tipo de texto o género y el propósito de la interacción determinan las condiciones del proceso de comprensión y producción de textos (Gee, 2002; Ivanič, 1998, 2004; Hyland y Hyland, 2001; Hyland, 2012, 2009). Por ello, la pedagogía basada en el género, que se desprende de este marco conceptual, insiste en el papel preponderante del profesor como el especialista responsable de la construcción de un andamiaje en el proceso de comprensión y producción del conocimiento y del discurso especializado (Miller, 1994; Martin y Rose, 2009; Bawarshi y Reiff, 2010). Este papel requiere que, de manera explícita, se muestre al estudiante la manera como el discurso disciplinar moldea los diferentes niveles y estratos de organización del lenguaje como recurso semiótico, incluyendo los recursos semánticos y multimodales para cumplir un objetivo específico. En consecuencia, la enseñanza de la lectoescritura se convierte en un proceso dinámico de construcción de significados a través del discurso (Moje, 2010; Lankshear y Knobel, 2011); por lo mismo, ya no se trata de una mera enseñanza de "formatos" en la que el profesor funciona como simple revisor de estilo, sino que ahora su papel es el del especialista que acompaña a los miembros nóveles en proceso de afiliación a las diversas comunidades de práctica que conforman el mundo académico-científico.

De este modo, los tres cursos que componen el plan de intervención se definen como instancias en el proceso de enseñanza sistemática y continua de la lectura y la escritura. En ellos se destaca que el estudiante recién ingresado a la universidad presenta una experiencia previa con la lectura y la escritura que no se debe ignorar y que sirve de base para la ampliación y especificación de las competencias de comunicación requeridas en el marco de las disciplinas académicas (Castelló, *et al.*, 2012; Gee, 2006).

Los tres cursos, Gramática del Español, Comunicación Académica y Géneros de la Comunicación Académica siguen una progresión que se plantea como objetivo guiar a los estudiantes en el conocimiento y dominio de los géneros académicos y disciplinares. A partir del reconocimiento de lo difícil que resulta insertarse en el mundo de la comunicación académica a una población estudiantil cuyo nivel de literacidad es incipiente, se planeó una incorporación paulatina con mayor andamiaje a través de textos de participación social y ciudadana,

tales como la nota informativa, textos de opinión periodística, textos literarios, textos de divulgación científica, así como de difusión y creación de conocimiento académico sobre temas acerca de la enseñanza de lenguas. Así, el curso Gramática del Español se imparte en el primer semestre de la licenciatura. Los géneros en él revisados se organizan de tal manera que es posible compararlos al realizar procesos de descripción y explicación factual, de evaluación y valoración de actitudes y narración de hechos. Este curso se concatena conceptualmente con los dos cursos consecuentes. El curso Comunicación Académica, impartido en el segundo semestre, se reconstruyó tomando los géneros de respuesta, es decir aquellos textos que produce el estudiante como actividad derivada de la lectura de textos especializados. En este curso se propone la lectura de textos relacionados con el área disciplinar como eje organizador, así como la lectura de textos académicos relacionados con el área de especialidad como punto de partida para la posterior elaboración de reseñas académicas, previa lectura y discusión de textos modelo. En el tercer semestre, en Géneros de la Comunicación Académica, la lectura de ensayos profesionales permite la deconstrucción crítica del género para su posterior producción. Para la producción del ensayo escolar, se trabaja en sesiones de escritura conjunta, semiindependiente e independiente, tomando como guía los materiales de trabajo que para este fin se han elaborado (Castro, 2013).

Así, los tres cursos enfatizan el género como patrones de interacción, oral o escrita, que representan la experiencia de los usuarios con el lenguaje en determinados contextos y situaciones sociales. Por lo mismo, las actividades y materiales diseñados para trabajar en el aula están pensados para que los estudiantes puedan identificar, interpretar y producir los géneros, siguiendo las convenciones propias de la situación de interacción (cotidiana, formal, pública, académica, científica, etcétera) y aquellas otras establecidas por la comunidad que utiliza esos géneros como medio de comunicación (recursos lingüísticos, modelo de cita y referencia, etcétera). De este modo, la manera como se organiza un texto es importante para su reconocimiento, pero no es suficiente para su total comprensión. Se requiere, además, que el estudiante identifique aspectos pragmáticos para su demarcación y distinción con otros géneros que pudieran circular en el mismo contexto y tener características parecidas.

Lo anterior significa que en la medida en que el estudiante se familiariza con estas formas de interacción es capaz de identificar el género al que pertenece el texto leído. Por un lado, porque reconoce los procesos de composición implicados en su producción, es decir, cómo se organiza la información, qué secciones tiene el texto, qué propósitos comunicativos se expresan, cómo se expone,

explica, describe o argumenta su contenido. Por otro lado, porque reconoce las prácticas de lectura utilizadas para su interpretación, por ejemplo, a quién está dirigido, el propósito que persigue, los conocimientos previos que se requieren, etcétera. Además, el estudiante logra también percibir la situación retórica en la que el texto surge, es decir, las demandas situacionales o contextuales que operan en los géneros estudiados, los roles sociales desempeñados por el escritor y el lector, las motivaciones de los usuarios y los efectos por ellos esperados.

Por otra parte, cabe señalar que, gracias al apoyo de la academia general de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, actualmente se trabaja en la incorporación al proyecto de escritura académica de cursos disciplinares que permitan implementar un modelo de escritura a través del currículum y de la escritura disciplinar, que involucre a todos los profesores de la licenciatura en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. En este momento, dos de los campos formativos de la malla curricular –el de Formación Lingüística e Investigación– se han incorporado a la propuesta mediante el monitoreo de los trabajos recepcionales, es decir el documento con el que los estudiantes culminan la licenciatura, por lo que se presenta la posibilidad de impactar en la enseñanza de otros géneros, como el proyecto de investigación, memorias de experiencia didáctica, la tesina y la tesis.

En resumen, los logros que hasta este momento se obtuvieron en la implementación de programas de alfabetización académica son significativos, y su evaluación nos permite determinar el impacto que este tiene en la formación de los estudiantes y en el mejoramiento de su desempeño escolar. En este sentido, es importante conocer las percepciones que tienen los estudiantes que actualmente cursan alguna de las tres asignaturas del programa –o que ya las han cursado en su totalidad– con respecto a los contenidos y utilidad de los cursos en su desempeño académico y permanencia en la universidad. De igual forma, se requiere identificar las impresiones que los profesores que imparten los cursos tienen del programa y de la incidencia que éste tiene en la retención y aprovechamiento escolar de sus estudiantes.

Metodología

El objetivo de este trabajo es identificar las concepciones que un grupo de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Enseñanza de Lengua tienen sobre la función y utilidad del programa de Escritura Académica, y su impacto

en los procesos de inclusión educativa y social. La investigación empleó una metodología de carácter cualitativo-interpretativa, enmarcada en el enfoque metodológico de la TF (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). El diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso, debido a que se trata de una investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto real, se basa en diferentes fuentes de evidencia y sus resultados favorecen el desarrollo de proposiciones teóricas.

La elección del enfoque se justifica, puesto que nos permite crear propuestas teóricas, basándonos exclusivamente en los datos. Por lo mismo, se ha puesto especial atención en los discursos de los actores, ya que son estos discursos los que conforman el material empírico real y, por lo tanto, constituyen la base para desarrollar la teoría. Con esta propuesta metodológica y a partir de los datos obtenidos pudimos acceder a los procesos subjetivos de estudiantes y docentes, para construir conocimientos teóricos sobre las representaciones sociales asociadas al tema de la escritura académica y al papel que desempeña en su formación el Área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UATX.

Recolección de los datos

La muestra se conformó con ochenta y tres casos: setenta y ocho estudiantes de los primeros tres semestres de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y cinco profesores que imparten las materias de escritura académica en esos mismos semestres. Estos casos cumplieron con los criterios de inclusión para el estudio: a) estudiantes que cursan o cursaron las tres asignaturas del programa de escritura académica: Gramática del Español, Comunicación Académica y Géneros de la Comunicación Académica y b) profesores que imparten o impartieron todos o algunos de los tres cursos mencionados.

La recolección de la muestra se desarrolló en dos etapas. En un primer momento, se realizó un grupo focal con los setenta y ocho estudiantes (un grupo por semestre) y otro con los cinco profesores encargados de los cursos. Una vez aplicada esta técnica, se procedió a realizar un primer análisis de las categorías. La segunda fase consistió en la realización del muestreo teórico a partir de la selección de nuevos casos y la realización de entrevistas semiestructuradas a dieciocho estudiantes y tres profesores. Estas entrevistas nos permitieron expandir o corroborar los conceptos y teorías derivados de la primera

fase. Se cuidó que las entrevistas presentaran tres cualidades básicas: sencillez, flexibilidad y dinamismo. Estas cualidades nos brindaron la oportunidad de ir redimensionando y redirigiendo la búsqueda de acuerdo a los resultados que se obtuvieron en cada encuentro. El guion de preguntas se elaboró buscando relevar información sobre los efectos del programa de escritura y su impacto en las prácticas escolares de los estudiantes (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Preguntas realizadas en el grupo focal y en la entrevista

Preguntas realizadas a estudiantes	Preguntas realizadas a profesores
¿Qué pensaste cuando te enteraste que en la licenciatura llevarías cursos de escritura académica? ¿Qué expectativas tenías sobre estos cursos, es decir, que esperabas de ellos? ¿Tenías algunas dudas o temores sobre el contenido de los cursos, es decir, pensabas que serían cursos de ortografía o algo parecido? ¿Encuentras diferencias entre los tres cursos de escritura académica que cursaste y aquellos otros que previamente tomaste para aprender a leer y a escribir? ¿Cuáles son? ¿Cómo valoras tu experiencia en los cursos de escritura académica? ¿Fue positiva o negativa? ¿Por qué? ¿Cómo valoras tu experiencia en los cursos de escritura académica? ¿Fue positiva o negativa? ¿Por qué? ¿Las habilidades de lectura y escritura desarrollados en los tres cursos te han permitido mejorar tu desempeño escolar? (Mejorar tus calificaciones, aprobar materias, finalizar con éxito los cursos.) ¿Notas algún cambio en tus prácticas de escritura? ¿Cuáles son? ¿Han mejorado tus habilidades para leer y escribir textos de tu carrera? ¿En qué sentido? ¿Quisieras agregar algo sobre lo que no te hayamos preguntado?	¿Cómo te involucraste con los cursos de escritura académica? ¿Qué sabías de ellos? ¿Por qué decidiste participar? ¿Cómo ha sido tu experiencia impartiendo las materias? En tu experiencia, ¿cuáles son las diferencias entre estos cursos de escritura académica con los cursos de redacción que tradicionalmente se imparten en la universidad? ¿En cuántas ocasiones o por qué tiempo has impartido materias de escritura académica? ¿Has notado cambios o transformaciones en tu propia práctica a lo largo de tus distintas participaciones? ¿Cuáles? ¿Cómo valoras tu experiencia en los cursos? ¿Ha sido positiva o negativa? ¿Por qué? ¿Tu curso o cursos repercuten en los demás cursos curriculares? ¿En qué aspectos? ¿Los profesores de los demás cursos curriculares te comentan avances o cambios en las prácticas de escritura y lectura de sus estudiantes? ¿Crees que estas experiencias son útiles para los estudiantes? ¿Les sirve para algo?, ¿para qué? (Dentro de la materia, para la carrera, en el trabajo, en otros aspectos de su vida.) ¿Notas cambios en las producciones de los alumnos a lo largo del o los cursos de escritura académica? ¿Cuáles? ¿Te ha aportado algo impartir estos cursos? (Para el dictado de la materia, para tu propia formación, en otros aspectos.) ¿Quieres agregar algo sobre lo que no te hayamos preguntado?

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

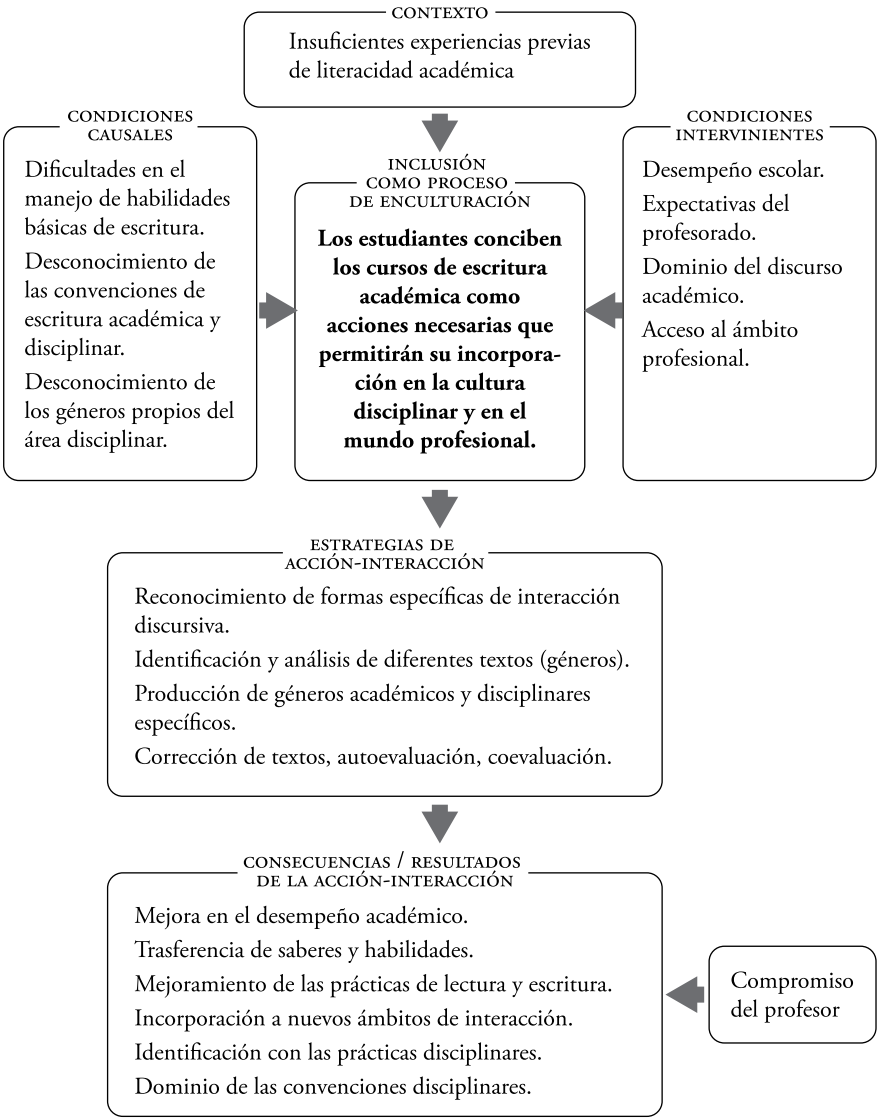
El análisis de los datos se realizó siguiendo los pasos propuestos por la TF, lo que permitió construir modelos conceptuales con respecto al fenómeno en estudio. La primera etapa, la de la codificación abierta, consistió en el examen y fragmentación de la información recopilada, para organizar los materiales en conceptos y categorías. En general, la etapa de codificación abierta se realizó a partir del principio de comparación constante, que pretende generar teoría mediante el análisis comparativo y sistemático de lo declarado por los sujetes (Gibbs, 2014). Cada sección fue aislada y se asoció a una categoría. Posteriormente, en la actividad que corresponde a la codificación axial, se integraron las categorías y propiedades sugeridas en la etapa anterior, para formar el núcleo de la teoría emergente. Finalmente, los materiales fueron reducidos a una conceptualización teórica a partir de las categorías originales y de una teoría sustantiva en la que se produjo una reducción del conjunto de categorías. Para concluir, se consideró la textualización de la teoría emergida mediante las anotaciones propias de las fases anteriores.

Resultados y discusión

En la TF se relacionan las categorías y propiedades mediante la alternancia de un pensamiento inductivo y deductivo. Se focaliza en la identificación de un fenómeno central y se distinguen las relaciones causales e intervinientes, para explicar las relaciones dentro de un esquema organizativo. El paradigma de codificación considera la identificación de los siguientes elementos: el fenómeno o idea central o incidente al que hacen referencia las acciones; el contexto, es decir, las condiciones bajo las cuales se da el fenómeno; las condiciones causales, constituidas por sucesos que provocan la ocurrencia del fenómeno; las condiciones intervinientes que influyen sobre las estrategias de acción/interacción y que pueden facilitar o intervenir en ellas; las estrategias de acción que se utilizan para manejar el fenómeno o responder a él y las consecuencias, que son los resultados de la acción e interacción del fenómeno.

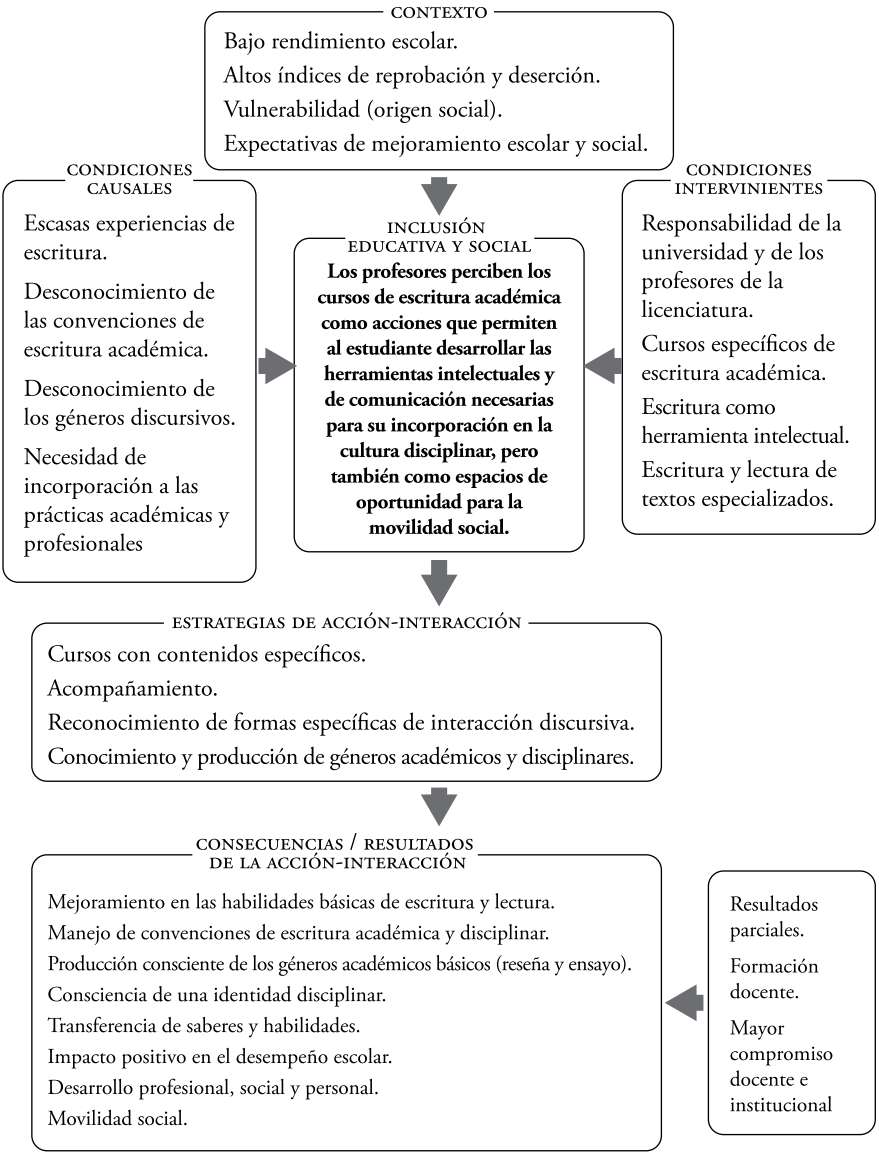
A partir de los aspectos anteriores, se despliega la codificación axial que contiene los elementos antes señalados en torno al fenómeno o idea central, en este caso los cursos de escritura académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas como mecanismo de inclusión (ver figuras 2 y 3).

Figura 2. Percepción de los estudiantes acerca de los cursos de escritura académica como procesos de enculturación (inclusión como participación en prácticas y ámbitos)



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Percepción de los profesores acerca de los cursos de escritura académica como procesos de inclusión educativa y social



Fuente: elaboración propia.

Para los estudiantes, los cursos de escritura académica son asignaturas difíciles, pero necesarias para su formación como futuros profesores de lenguas. En términos generales, los ven como acciones que les permiten aprender las formas de interacción académica (lectura y escritura) requeridas en la universidad y, particularmente, en su área de formación, puesto que reconocen explícitamente sus escasas experiencias con el discurso académico-científico.

> *Al tener noticias de los cursos me preocupé un poco, pues en ese momento estaba muy consciente de mis problemas de lectura y escritura. En la prepa pensaba que escribía bien, pero cuando entré a la licenciatura me di cuenta que no sabía cómo escribir los trabajos que me pedían, porque ni siquiera sabía qué eran y los maestros no nos explicaban cómo hacerlos. Creo que eso me trajo muchos problemas en los primeros semestres, pues ahora sé que no tenía idea de cómo tenemos realmente que escribir. Cuando tomé los cursos me di cuenta que no todo se escribía igual, que hay diferentes tipos de textos y que el contexto y los objetivos son importantes para que nuestro texto funcione, es decir, para que los maestros lo entiendan y te puedan calificar* (Estudiante 13).

> *El profesor siempre nos repetía que teníamos que aprender a escribir como universitarios y como profesores de lengua, y pienso que sí tiene razón porque antes de los cursos yo escribía como enseñaron en la prepa, fijándome nada más en no tener errores de ortografía y acentuación. Jamás pensé en que hay géneros diferentes con estructura diferente y que tenemos que escribirlos así. Ahora como que pongo más atención en la forma cómo digo las cosas, lo que realmente quiero decir, la forma que debe tener el trabajo y pienso mucho en quién lo va a leer. Los cursos me ayudaron a escribir y entender los textos que se manejan en esta licenciatura* (Estudiante 37).

Los estudiantes conciben la escritura académica como una actividad para la que no fueron formados en el bachillerato y que, en consecuencia, deben aprender como parte de su formación profesional. Señalan, como problemas de escritura recurrentes, que justifican su asistencia a los cursos, su escaso conocimiento y manejo de habilidades básicas de escritura, desconocimiento de las convenciones de escritura académica y disciplinar, desconocimiento de los géneros propios de su área de formación, así como su escasa producción escrita.

> *Cuando supe que tendría cursos de escritura, la verdad me asusté, pues ya sabía que tendría problemas, pues en la escuela nunca aprendí a escribir realmente. Aquí me di cuenta que no sabía nada sobre los géneros, que lo que yo creía que*

> *era un ensayo no era, que no sabía citar, que tenía un montón de errores de ortografía y acentuación, que no sabía escribir (…)* (Estudiante 3).

> *Antes de entrar a la carrera yo nunca llevé materias de escritura académica, así que no sabía qué era. Ya después me di cuenta que se trataba de enseñarnos a escribir los trabajos que se piden en la universidad. Yo tenía muchos problemas con la escritura… creo que todavía tengo algunos, pero he mejorado… bueno, eso digo yo. Al principio tenía muchos errores de ortografía y no sabía diferenciar los textos, todos los escribía igual… bueno, cuando escribía, porque en la prepa no escribíamos mucho. La verdad, los cursos me han costado mucho trabajo* (Estudiante 14).

Las razones que los estudiantes esgrimen para cursar las materias, además de su obligatoriedad por formar parte de la malla curricular, están relacionadas con su interés por elevar su desempeño académico y mejorar sus notas, pero también con las expectativas de dominar el discurso disciplinar, para lograr una efectiva incorporación al ámbito profesional: "Los cursos son necesarios, pues aprendes a producir los textos propios de tu área y los que los profesores te pedirán con mayor frecuencia. Me parece que los tres cursos tienen como objetivo que aprendamos a escribir como profesores de lengua y como profesionistas" (Estudiante 28).

> *Son cursos muy útiles, pues realmente te ayudan a mejorar en tus escritos y mejorar en tus notas. Creo que muchos de nosotros realmente hemos visto un cambio en la forma como escribíamos antes… claro, todavía nos falta, pero por ejemplo en mi caso estoy más consciente de la forma como debo escribir y las características y formas que deben tener mis trabajos. Estoy más segura cuando entrego los trabajos a los profesores y ya no salgo tan mal en la calificación. Siento que escribo diferente a como lo hacía en la prepa y que esto tiene que ver con que aquí tenemos que escribir diferente. Antes no encontraba diferencia alguna entre los textos y ahora sé diferenciar un poco más los géneros y sus características, porque es lo que nos enseñan en los curos* (Estudiante 22).

Las estrategias a las que los estudiantes acuden desde los cursos de escritura académica están directamente relacionadas con los contenidos de las asignaturas y su orientación hacia la alfabetización académica:

> *En los cursos te enseñan los distintos géneros académicos. Vimos cómo aprender a escribir y leer reseñas y ensayos. Te enseñan a diferencias los distintos tipos*

> *de textos, cuál es su estructura y para qué se escriben. También te das cuenta que debes saber para qué escribes y quién leerá tu trabajo* (Estudiante 14).

Por un lado, están aquellas que involucran los contenidos específicos, como el análisis de textos, identificación de propósitos de escritura, reconocimiento de recursos retóricos, etcétera y, por el otro, aquellas que llevan a cabo los propios estudiantes, como la corrección de sus escritos y la autoevaluación y evaluación entre pares.

> *Sé que mi manera de escribir cambió, encontré la diferencia entre cada uno de los géneros discursivos. Los cursos son más difíciles porque no solo escribes y ya, sino que analizas a detalle la estructura de los textos, los objetivos comunicativos, el tipo de palabras, la sintaxis. También aprendes a evaluar tus propios trabajos y los de los compañeros y eso es bueno, porque te das cuenta de tus errores y los errores de los demás y cómo mejorar para que se entienda lo que escribes* (Estudiante 46).

Desde la mirada del estudiante, las estrategias aportan resultados satisfactorios que les permiten la incorporación a las prácticas de escritura disciplinar: "Al escribir mi mente es más clara, ahora sé que debo argumentar para apoyar mis opiniones. Al leer, voy identificando la manera como el autor redacta, comparo y aprendo del él" (Estudiante 3). Identifican como consecuencias positivas de su experiencia en los cursos de escritura las siguientes: un notable mejoramiento en su desempeño escolar, que se traduce en una reducción de los índices de reprobación y aumento en las notas en el resto de los cursos que conforman la malla curricular; la transferencia de lo aprendido en los cursos de escritura al resto de las asignaturas (transferencia de saberes y habilidades), que da como resultado trabajos escritos de mayor calidad y rigurosidad: "Lo que he aprendido en estos cursos me sirve en toda la carrera porque aplico lo que ahora sé sobre escritura académica en mis otros cursos de lingüística" (Estudiante 31). Los estudiantes señalan también una mejora en las prácticas de lectura y escritura en general, incluidas las habilidades básicas de escritura; incorporación a nuevos y diferentes ámbitos de interacción, como el profesional, laboral y social; identificación y dominio de las convenciones de la escritura disciplinar, y la consciencia de su pertenencia a una comunidad disciplinar y profesional (construcción de identidad): "Soy mejor escritora de textos académicos… de ensayos, reseñas, informes. Esto me ayuda en mis cursos pero creo que también en mi formación como profesora pues yo voy a tener que enseñar a escribir a otros" (Estudiante 48).

Llama la atención que si bien los estudiantes reconocen el carácter de enculturación de los cursos de escritura, porque les ofrece herramientas que les permiten la efectiva incorporación a las prácticas comunicativas propias de la universidad y a las áreas disciplinares, no logran transferir la utilidad de los cursos a otros ámbitos, como el profesional o el social, por lo que el papel de la escritura como herramienta intelectual y como medio de incorporación a otros ámbitos sociales es poco apreciado:

> *Aprender todo esto sobre lectura y escritura académica me ha ayudado bastante en mi desarrollo escolar en cuestión del mejoramiento de mis habilidades de lectura y escritura. Supongo que también me servirán para cuando salga de la universidad y me dedique a dar clases o algo así* (Estudiante 14).

Finalmente, los estudiantes perciben como factor determinante para el dominio del discurso académico y su inserción en las prácticas disciplinares el compromiso del profesor con el trabajo en el aula. Destacan la importancia del acompañamiento continuo y la necesidad de que este se extienda más allá de las horas de clase: "Básicamente han mejorado mis calificaciones. Me va mejor en la escuela… en otros espacios no estoy segura, porque solo escribo aquí en la escuela" (Estudiante 39).

En cuanto a los profesores, estos asumen los cursos de escritura académica como espacios generadores de oportunidades para el desarrollo académico, profesional y social, pues conciben la escritura como herramienta intelectual que permite al estudiante incorporarse al medio académico y disciplinar, pero que además le da la oportunidad de generar las estrategias de interacción discursiva necesarias para una exitosa participación social. Por lo mismo, estos cursos son conceptualizados como fases de un proceso complejo de inclusión educativa y social que no finaliza con el egreso del estudiante.

> *Aprender a escribir en el contexto académico es una tarea difícil para el estudiante, pues se adentra a un espacio de interacción completamente diferente, con convenciones que no conoce. Sin embargo, creo que los cursos logran su objetivo e incluso van más allá, pues en ellos les damos las herramientas para que aprendan a interactuar no solo en la universidad, sino también en el medio laboral y profesional. El saber comunicarse en estos ámbitos garantiza mejores oportunidades de vida en el nivel social y personal* (Profesor 5).

> *La mayoría de nuestros alumnos vienen de contextos socialmente muy desfavorables… creo que los cursos de escritura por eso son tan importantes, pues*

> *no solo les ayudan a pasar sus materias con mejores notas y no reprobar… también les permiten mejorar en sus procesos de comunicación fuera de la escuela. Mejoran como estudiantes y futuros profesionistas, pero también… quiero creer… en otros ámbitos* (Profesor 2).

> *En realidad nunca terminan de aprender, pues salen de la universidad todavía con problemas serios. Algunos entran al posgrado, como mi caso, y mejoran muchísimo, pero otros tendrán que ir trabajando solos. Los cursos sí los ayudan, sobre todo en el último curso se observan los cambios en la calidad de sus trabajos, pero ya depende también de los profesores del resto de los cursos, para que esos avances se mantengan y realmente impacten en su formación y en su vida laboral* (Profesor 4).

Al revisar el contexto en el que se imparten los cursos de escritura, se advierte que las condiciones que percibe el profesorado son muy similares a las manifestadas por los alumnos. Se destaca de manera recurrente el bajo nivel de literacidad con el que llegan las estudiantes, los altos índices de reprobación y deserción, asociados a problemas de lectura y escritura, y la vulnerabilidad del sector estudiantil, que proviene, en una gran mayoría, de sectores sociales poco favorecidos.

> *Los estudiantes llegan con enormes carencias. La mayoría de ellos vienen de escuelas públicas con niveles muy bajos. Trabajar con ellos escritura académica es muy complicado, porque en muchos casos partimos de cero, tienen problemas graves de ortografía, sintaxis, puntuación, acentuación… ya no te platico lo que tiene que ver con escribir un ensayo completo. No saben diferenciar una narración de una exposición, no conocen los géneros, no saben cómo se escribe un ensayo, qué estructura tiene, no saben argumentar…, en fin… es muy complicado* (Profesor 2).

> *Los cursos están pensados para irlos incorporando poco a poco en la comunicación académica, porque llegan sin poder escribir lo que les piden en el resto de sus cursos. Son chicos con muchos problemas al escribir y, en parte, se debe al contexto en el que han estudiado. De hecho, los promedios con los que llegan a la universidad son bajos, y la mayoría de ellos te dicen abiertamente que tienen problemas de escritura y lectura. En los primeros semestres ese es el problema… los profesores se quejan que no saben escribir y muchos de ellos reprueban o abandonan la carrera. Me parece que es en el segundo semestre donde más bajas hay, y mucho tiene que ver con esto* (Profesor 1).

Por otra parte, cuando revisamos las razones por las cuales los profesores perciben como indispensables los cursos de escritura, identificamos aspectos relacionados con un proceso de enculturación. Así, los profesores señalan como problemas que requieren de una intervención las escasas experiencias de escritura académica con las que llegan los estudiantes, el desconocimiento de las convenciones disciplinares, el desconocimiento de los géneros discursivos propios del ámbito disciplinar, la falta de entrenamiento en los recursos discursivos propios del registro académico-científico. En general, los cursos son vistos como el inicio de un proceso de inmersión en la cultura disciplinar y en las prácticas discursivas propias del área de formación.

> *Los alumnos necesitan aprender las formas de comunicación académica y estos cursos tienen como propósito mostrarles cómo se escribe y se lee en las humanidades y, particularmente, en su área de formación, que es la enseñanza de lenguas, y creo que en muchos casos sí lo logramos…, sobre todo si consideras que los alumnos no conocen nada de estas formas de escritura y que debes irlos incorporando poco a poco, mostrándoles explícitamente las maneras de hacerlo* (Profesor 3).

> *Los cursos no son sencillos, pues los alumnos tienen problemas serios, como no conocer los géneros, no estar acostumbrados a escribir de una forma académica, tienen problemas de ortografía y sintaxis, no saben argumentar… todo eso hay que enseñarles… que identifiquen las formas como lo hacen los expertos y traten de seguirlas* (Profesor 5).

Una de las causas de la representación de los cursos de escritura y de la propia escritura académica como mecanismo de enculturación e inclusión está dada por la importancia que el profesor atribuye a la escritura como herramienta tanto epistémica como de socialización de información. Relacionado con lo anterior, se encuentra la condición interviniente del compromiso institucional para generar las condiciones necesarias que permitan a los estudiantes el dominio de los procesos de lectura y escritura al incorporar en la licenciatura de Enseñanza de Lenguas tres cursos especializados, hecho que no sucede en las otras cuatro licenciaturas que se ofrecen en la facultad. La percepción del plan de intervención como proceso de inclusión está también determinada por el condicionante de obligatoriedad de la producción y lectura de textos especializados desde el inicio de la carrera.

> *Que tengamos tres cursos de escritura académica es realmente excepcional, pues en las demás licenciaturas no les interesa mejorar las habilidades de sus estudiantes. En nuestra licenciatura, los maestros están más conscientes y, aunque no se involucran del todo con los cursos, sí saben que hay alguien que está trabajando con los chicos. Me parece que en este sentido la academia de escritura ha logrado convencerlos de la necesidad de los cursos y, hasta ahorita, no nos han dicho que se quiten. De hecho, se trabaja muy bien con otras academias, como la de lingüística, aquí los maestros solicitan los trabajos que en los cursos se están enseñando a producir, como por ejemplo ensayos* (Profesor 3).

> *Aprender a escribir y leer es fundamental para un profesionista, y más si se va a dedicar a enseñar a leer y escribir, como nuestros alumnos. Me parece que la licenciatura tiene bien claro que la lectura y la escritura son medios de aprendizaje de los conocimientos de las disciplinas y que es importante trabajar para que los alumnos aprendan a leer y escribir como se requiere. Sí…, a veces quieren que cualquier profesor dé el curso, porque creen que son sencillos, también piensan que en los cursos les vamos a resolver todos los problemas de los estudiantes… y no es así, porque el aprendizaje es paulatino* (Profesor 1).

A partir de lo anterior, podemos identificar las estrategias que los profesores realizan para cumplir con el propósito del programa de escritura. Los profesores conciben como su principal tarea el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de enculturación por medio del trabajo con contenidos específicos, relacionados con la formación en el área de enseñanza de lenguas. Particularmente, en lo concerniente al reconocimiento de formas específicas de interacción discursiva en la licenciatura y el reconocimiento y producción de géneros de formación, como la reseña y el ensayo.

> *Básicamente, les enseñamos a leer y escribir textos relacionados con su formación. Trabajamos mucho con la reseña académica y el ensayo escolar, porque son los géneros que más les solicitan sus demás profesores. Los vamos introduciendo a la lectura y escritura de estos géneros de manera paulatina e incluso tenemos un concurso de reseñas y géneros en el que invitamos a participar a los estudiantes. Creo que trabajando de esta forma los alumnos van dándose cuenta que escribir no es fácil, pero que se puede lograr si sigues las recomendaciones de los profesores y se empeñan en los trabajos que se les encargan… En mi caso, por ejemplo, leemos primero las reseñas y después vamos viendo cómo se produjo, cuáles es su estructura, sus objetivos, cómo se usa el lenguaje, cómo*

> *se evalúa…; el trabajo es en el salón, pues debes mostrarles cómo analizar los textos para identificarlos, si los dejas solos es difícil que lo hagan* (Profesor 4).

Como resultado de las actividades realizadas en el área, los profesores perciben una mejora sustancial en las habilidades básicas de escritura de los alumnos. Conceptualizan los cursos como acciones que intervienen positivamente en el desempeño académico de los estudiantes, promoviendo en ellos una consciencia discursiva y un sentido de pertenencia a la comunidad disciplinar. De igual forma, perciben un impacto positivo en su incorporación a las prácticas profesionales y laborales al suponer que los alumnos trasferirán lo aprendido a los diferentes ámbitos de interacción y de desarrollo personal y profesional.

> *Sí…, sí hay una mejora sustancial. Hay una diferencia antes y después de los cursos. Están más conscientes de lo que implica escribir y leer en la universidad. No todos lo logran de la forma que yo quisiera, pero, en general, puedo decir que a los alumnos que se esfuerzan en estos cursos les va mejor en el resto de sus cursos, pues sus producciones se acercan a lo que esperamos* (Profesor 5).

> *Los cursos son muy útiles porque aprenden a escribir de forma menos personal, son más reflexivos y ven los textos de manera diferente…, se dan cuenta que mucho de lo que hagan en la licenciatura va a depender de la forma cómo escriben y leen. Algo importante, me parece, es que descubren que la escritura no es transferible a todos los contextos y que deben saber generar textos con propósitos muy particulares* (Profesor 2).

> *Lo que aprendan en los cursos va a ser determinante para su formación como profesionistas y su incorporación al medio laboral o para el posgrado. Aprender a leer y escribir académicamente les da la oportunidad de tener mejores condiciones de desarrollo profesional y mejores condiciones de vida…, claro…, ahora no lo saben, pero después de van a dar cuenta* (Profesor1).

No obstante la percepción positiva de los cursos del Área de Escritura Académica, el profesorado visualiza el plan de intervención como un proceso sujeto a revisiones y cambios, que exige un mayor compromiso por parte del resto de los profesores de la licenciatura y el apoyo de los directivos para la actualización docente en temas de alfabetización académica "Me gusta impartir los cursos. Llevo ya tres años impartiendo la materia Géneros de la Comunicación Académica… Es gratificante ayudar a los chicos en este proceso de aprendizaje, aunque no siempre lo logramos…" (Profesor 2). Si bien los cursos tienen una aprobación en cuanto a contenidos, perspectivas teóricas y planes de acción,

estos se perciben como dinámicas que generan resultados parciales, puesto que no todos los estudiantes han mostrado avances en el dominio del discurso académico:

> *Habría que buscar nuevas formas para trabajar los cursos, pues aunque la mayoría de los estudiantes avanzan, un buen número no entiende de qué se trata… incluso tenemos compañeros que todavía son muy tradicionales en los cursos y siguen enseñando ortografía, porque no están formados en alfabetización académica* (Profesor 2).

> *Creo que los contenidos son buenos, pero me parece que se debe trabajar más de forma colegiada, pues muchas veces no sabemos qué hacen los demás compañeros en sus cursos. También necesitamos mayor apoyo del resto de los compañeros de la licenciatura, porque piensan que la única responsabilidad de enseñar a leer y escribir a los muchachos es nuestra y no es así. Para que esto realmente funcione se deben involucrar todos y no bajar el rigor al solicitar trabajos, porque si no regresamos al principio* (Profesor 3).

En síntesis, tanto estudiantes como profesores visualizan los cursos de escritura como acciones institucionales encaminadas al desarrollo de habilidades de escritura disciplinar. Ambos grupos valoran positivamente los cursos y, particularmente, la enseñanza de los géneros de formación, al reconocer su escasa experiencia en este tipo de prácticas y, sobre todo, los problemas de producción y comprensión con los que llegan a la universidad. Por lo mismo, el plan de intervención es visto como una oportunidad para la incorporación a la vida académica y un medio para garantizar la permanencia y el egreso de la licenciatura. Sin embargo, existen algunas disonancias en las representaciones que estudiantes y profesores construyen de estas acciones institucionales. En esencia, los estudiantes perciben las acciones como un medio que interviene y repercute exclusivamente en las actividades escolares, al permitirles desarrollar estrategias para la interacción con los profesores y garantizar con ello un mejor desempeño escolar. La escritura se valora en la medida que les permite subir sus notas y les da acceso a la cultura disciplinar (inclusión como enculturación).

Por su parte, los profesores se representan la tarea de escritura como proceso epistémico que interviene directamente en el desempeño del estudiante, porque permite la transferencia de saberes al resto de las actividades escolares e incluso a otros ámbitos, como el laboral y social. Por lo mismo, el plan de intervención es valorado en la medida que permita al estudiante su incorporación a la cul-

tura disciplinar y le dé las herramientas para la participación social (inclusión como incorporación a distintos ámbitos). Cabe destacar que ambas miradas coinciden en el hecho de que el proceso de inclusión es percibido como un proceso de acompañamiento permanente y continuo que, desde su óptica, la institución no ofrece.

Conclusión

El estudio de las percepciones y representaciones que tanto estudiantes como profesores tienen del Área de Escritura Académica de la UATX y los cursos que la conforman nos ha permitido visualizar los aspectos que intervienen en su operación y generar un resumen teorético acerca de rol que las instituciones de educación superior desempeñan en temas de alfabetización académica e inclusión educativa y social.

La universidad pública tiene en México un enorme reto por delante. Generar oportunidades educativas inclusivas requiere la transformación de las propias instituciones y de las experiencias que tradicionalmente han guiado los procesos educativos. La posibilidad de éxito de los jóvenes en riesgo de exclusión no depende solo de factores económicos, también está condicionada por la capacidad de las instituciones para ofrecer a estos mismos jóvenes condiciones que garanticen un capital cultural suficiente para lidiar con las exigencias académicas y sociales del nivel superior. Sabido es que la "igualación" de los medios económicos, a través de becas y/o créditos para desarrollar estudios superiores, no suprime las desventajas de origen, por lo que las acciones deben estar enfocadas a incrementar ese escaso capital con el que llegan los jóvenes de sectores vulnerables. Si bien la alfabetización en el nivel superior no implica, necesariamente, inclusión social, sí genera condiciones para acercar a los sectores en desventaja a las oportunidades de desarrollo personal, profesional y social.

En ese sentido, la alfabetización académica se presenta como una coyuntura para que la universidad revierta el injusto proceso de la *inclusión excluyente*, y asuma su responsabilidad en la promoción de acciones que faciliten la incorporación de los estudiantes a las culturas disciplinares y, con ello, el acceso a las formas de comunicación académico-científicas mediante las cuales se construye y gestiona conocimiento. La incorporación a la cultura escrita propia del ámbito académico no solo incide en los procesos de retención y aprovechamiento

escolar, sino también da la oportunidad a los estudiantes de participar en las dinámicas sociales, porque amplía sus posibilidades de interacción.

Por otra parte, y en lo que se refiere al caso específico de la UATX, los datos recabados en el estudio nos permiten llegar a las siguientes generalizaciones:

• Los indicadores e índices de reprobación y retención estudiantil alertan sobre la necesidad de alfabetizar en la universidad de manera continua, desde el primer semestre de cada programa.

• El paso de la educación básica y media a la universitaria implica cambios para los cuales tanto los profesores como los estudiantes deben prepararse, a fin de que estos cambios no afecten la calidad de la formación profesional ni sean motivo de abandono escolar.

• Tanto el abandono parcial o total de una carrera universitaria como el desempeño insuficiente en las distintas asignaturas se encuentran mediados por la lectura y la escritura. Bajo este supuesto, la universidad tiene la responsabilidad social y moral de buscar condiciones generadoras de oportunidades para todos aquellos a quienes les ha abierto las puertas en claras condiciones de desventaja. Una de esas oportunidades son los programas institucionales de alfabetización académica.

Referencias bibliográficas

Bawarshi, A. S. y Reiff, M. J. (2010). *Genere. An Introduction to history. Theory, research and pedagogy.* West Lafayette, Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.

Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). "Academic Writing Practices in Spanish Universities", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* vol. 10, n° 2, pp. 569-590.

Castro, M. C. (coord.) (2013). *Prácticas de escritura académica en la Universidad: la producción del ensayo escolar.* UATX: México.

Castro, M. C. y Hernández, L. (2015). "Procesos de literacidad académica para la inclusión educativa en los primeros años de la formación universitaria". En Castro, M. C. (coord.), *Formación Lingüística para la inclusión educativa y social,* pp. 11-38. UATX: México.

Ezcurra, A. M. (2012). "Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente". En Elichiry, N. (comp.)., *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización,* pp. 129-165. Buenos Aires: Noveduc.

Gee, J. P. (2002). *La ideología en los discursos.* Madrid: Morata.

—— (2006). "A sociocultural perspective on early literacy development". En Neuman, S. B. y Dickinson, D. K. (eds.), *Handbook of early literacy research*, pp. 30-42. Nueva York: Guilford Press.

Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: stretegies for cualitative research*. Nueva York: Aldine Publish Company.

Hyland, F. y Hyland, K. (2001). "Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback". *Journal of second language writing*, vol. 10, n° 3, pp. 185-212.

—— (2009). *Academic Discourse*. Nueva York: Continuum.

—— (2012). *Disciplinary Identities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2014). *Panorama sociodemográfico de Tlaxcala.* Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/ poblacion/2014/panora_socio/tlax/Panorama_Tlax.pdf>.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

—— (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and Education,* vol. 18, n° 3, pp. 220-245.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies*. NuevaYork: Open University Press, McGraw-Hill.

Martin, J. R. y Rose, D. (2009). *Genre Relations.* Londres: Equinox.

Miller, C. R. (1994). "The cultural basis of genre". En Freedman, A. y Medway, P. (eds.), *Genre in the new rhetoric*, pp. 232-263. Bristol: Taylor & Francis.

Moje, E. (2010). "Desarrollo del discurso, literacidades e identidad disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento?". En López, G. y Fragoso, C. (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo,* pp. 67-98. México: BUAP/Plaza y Valdés.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Contus.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2015). *Secretaría Técnica.* Disponible en <http://www.uatx.mx/stecnica/index.php>.

Capítulo 6
El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Inés Gimena Pérez y Leticia Ríos

Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la educación superior comenzó a experimentar un incipiente crecimiento a nivel mundial y Latinoamérica no ha sido ajena a ese proceso. En efecto, entre los años 1994 y 2006, según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la matrícula se incrementó en 125,6% (Gazzola, 2008), porcentaje que evidencia el proceso de ampliación del nivel superior que resulta democratizador en, al menos, dos sentidos. Por un lado, claramente, es mayor el número de alumnos que cursan estudios superiores; pero, además, se ha producido una diversificación de la matrícula, debido al ingreso de grupos sociales que antes estaban excluidos de este nivel de formación, tales como jóvenes de sectores sociales en desventaja, mujeres, grupos étnicos minoritarios y población de bajos ingresos (CEPAL, 2007; Ezcurra, 2011; UNESCO, 2009).

Para los nuevos estudiantes, las tareas de lectura y escritura, en ocasiones, han constituido una barrera. En función de las políticas de inclusión, esta situación se convierte en una problemática a la que las universidades buscan dar respuesta. Haciéndose eco de estas demandas, el campo de la didáctica de la lengua, a partir de la década de los noventa, se ha abierto a nuevos espacios de

enseñanza de la lectura y la escritura dentro de este ámbito. Así, la denominada *alfabetización académica* comienza a configurarse como una forma posible de operar sobre estos aspectos prioritarios de la educación. En la Argentina, ya se ha arribado a un consenso respecto de la necesidad de que la educación superior se haga cargo de la enseñanza de estas prácticas letradas. Saldada esta primera controversia, las discusiones actuales giran en torno al modo en que debe realizarse esa enseñanza (Carlino, 2013). En esta línea, propuestas alternativas incipientes, como la del Programa para el Desarrollo de las Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de las Carreras (PRODEAC) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), postulan la centralidad del docente disciplinar en este proceso, en tanto miembro experto de la comunidad.

El objetivo de este trabajo es indagar de qué manera valoran las acciones del PRODEAC distintos actores involucrados en el desarrollo del programa, para discutir si este dispositivo constituye una vía para la inclusión.

A continuación, se describe brevemente la organización de la UNGS y los dispositivos relativos a la enseñanza de la lectura y la escritura; luego, se realizan algunas precisiones sobre el PRODEAC dentro de este contexto institucional; seguidamente, se expone la metodología empleada para dar lugar al análisis de las percepciones de los principales actores involucrados en el programa y discutir los sentidos de inclusión que de allí emergen.

El contexto institucional

El PRODEAC es una iniciativa institucional de la UNGS de Argentina. La UNGS es una universidad pública relativamente joven. Fue creada en 1992, mediante la Ley Nacional 24082, en el marco de un proceso de expansión y diversificación de las instituciones de educación superior en este país. Entre 1989 y 1995 se crearon ocho universidades nacionales, seis de las cuales se instalaron en el conurbano bonaerense, una zona que, en buena medida, puede ser caracterizada por una serie de desigualdades desde el punto de vista de las condiciones económicas y educativas de la población. La creación de estas universidades aparece, entonces, como una vía para contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la región, y para atender problemas específicos de la zona en la que se insertan.

La UNGS se encuentra enclavada en el partido de Malvinas Argentinas, a unos 30 km de la ciudad de Buenos Aires. En el año 2013, la población estudiantil reunía a 12.166 estudiantes, distribuidos según los porcentajes consignados en el cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución de la matrícula por tipo de formación. Año académico 2013

Total Estudiantes matrículados	Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)	Pregrado (tecnicaturas)	Grado	Posgrado	Formación Continua
12.166	3217	764	5437	747	2001
100%	26,43%	6,28%	44,70%	6,14%	16,45%

Fuente: UNGS (2013: 276).

En 2011, la población de la UNGS representaba el 0,4% del total de matrícula de las 48 universidades nacionales de gestión estatal (SPU, 2011). Según estos datos, en el contexto argentino, esta universidad puede considerarse una institución relativamente pequeña.

En cuanto al perfil del alumnado, la mayoría de los estudiantes proviene de hogares de trabajadores, que podrían encuadrarse en grupos socialmente desfavorecidos o de clase media baja. Según algunos estudios iniciales (Gentile y Merlinsky, 2003), el 55% de los padres de los estudiantes solo había alcanzado a completar estudios primarios y alrededor del 30% había finalizado los secundarios. Investigaciones más recientes señalan que el 81,2% de los estudiantes es primera generación en educación superior (Ezcurra, 2011: 49). De esta caracterización puede inferirse un escaso contacto con textos similares a los del nivel superior en el seno del hogar.

De acuerdo con el Estatuto general de la UNGS, entre los principios que rigen esta universidad se encuentra uno que explícitamente plantea el interés de evitar la exclusión: "Desarrollar una Universidad que no excluye contribuyendo a disminuir las asimetrías: en la igualdad de oportunidades debería centrarse el dinamismo de las sociedades, razón por la cual se garantiza la gratuidad de los estudios en las carreras de pregrado y de grado" (1999: 3).

Por otro lado, en distintos documentos se plantea la preocupación de la universidad por la atención de cuestiones pedagógicas. La UNGS se organiza en cuatro institutos, entendidos como ámbitos en los que se articulan la formación, la investigación y los servicios profesionales a la comunidad. La oferta académica de esta universidad incluye tanto carreras de pregrado (tecnicaturas) como de grado (ingenierías, licenciaturas y profesorados universitarios), además de carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), como se detalla en el cuadro 2.

Cuadro 2: Oferta académica de la UNGS. Carreras de pregrado, grado y posgrado

PREGRADO	**Tecnicaturas Superiores:** Automatización y Control, Informática, Química, Sistemas de Información Geográfica
GRADO	**Ingenierías:** Electromecánica Orientación en Automatización, Industrial, Química **Licenciaturas:** Administración de Empresas, Administración Pública, Comunicación, Cultura y Lenguajes Artísticos, Ecología, Economía Industrial, Economía Política, Educación, Estudios Políticos, Política Social, Sistemas, Urbanismo **Profesorados universitarios de educación superior:** Economía, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, Matemática
POSGRADO	**Doctorados:** Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Estudios Urbanos **Maestrías:** Economía Social, Economía y Desarrollo Industrial con mención en PYMES, Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Ciencias Sociales, Historia Contemporánea, Estudios Urbanos , Estudios Organizacionales, Interculturalidad y Comunicación **Especializaciones:** Filosofía Política, Didáctica de las Ciencias con Orientación en Matemática, Física o Química, Prácticas Sociales de Lectura y Escritura, Política y Gestión de la Escuela Secundaria, Política y Gestión Universitaria

Fuente: elaboración propia a partir de la información de la página web de la UNGS. Disponible en <www.ungs.edu.ar>.

La enseñanza de la lectura y la escritura en la UNGS

Sobre la base de distintos diagnósticos acerca de las competencias cognitivas y discursivas, realizados en la década de 1990, desde los documentos fundacionales de la UNGS se planeó afianzar el dominio de la lectura y la escritura (Coraggio, 1994).

Para ello, se implementaron dos talleres: el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (TLE-CAU), de 90 horas de duración, destinado a los aspirantes a ingresar a la universidad, y el Taller de Lectoescritura del Primer Ciclo Universitario (TLE-PCU), una las materias comunes del primer año de todas las carreras, de 32 horas. Ambos cursos son dictados por profesores de Lengua, en espacios específicos, no integrados a otras materias. Estos talleres iniciales responden al modelo más extendido en los países de América Latina (Carlino, 2012: 489-490), en los que se abordan habilidades generales de la lectura y la escritura académicas.

Más allá de los TLE del ingreso y del primer año, desde 2005, comenzó a desarrollar sus acciones el PRODEAC, inicialmente a modo de proyecto piloto, hasta que en el primer semestre del año siguiente se consolidó como un programa transversal a todas las carreras. Actualmente, este programa interviene en veintiuna de las veintiséis carreras de pregrado y grado que se dictan en la UNGS. Asimismo, varios de sus integrantes dictan cursos de escritura académica en un doctorado, en cuatro de las ocho maestrías de la UNGS y en una de las especializaciones.

El PRODEAC

El PRODEAC se distingue de otros programas de apoyo a la lectura y la escritura en el nivel universitario, principalmente, por el dispositivo diseñado para llevar adelante la enseñanza. En efecto, a diferencia de los cursos destinados a estudiantes ingresantes que se implementan en un número importante de universidades latinoamericanas (Carlino, 2012, 2013) en los que se tratan aspectos generales de los textos científicos y académicos, y se abordan géneros comunes en el inicio de los estudios superiores (como parciales, monografías, informes bibliográficos), el PRODEAC se piensa como un programa de escritura integrada y situada en las disciplinas, de carácter interdisciplinario, progresivo y sistemático, a lo largo de las carreras (Natale y Stagnaro, 2012).

Encuadre teórico del PRODEAC

El PRODEAC parte de asumir que la lectura y la escritura son prácticas sociales enmarcadas en un contexto disciplinar que se ubica, a su vez, en un contexto histórico cultural particular. En este sentido, apela a la noción de *género discur-*

sivo, entendido como una dimensión que excede lo estrictamente lingüístico, es decir, como una acción social que se lleva adelante con el fin de alcanzar una meta o propósito, por medio de la intervención de distintos códigos semióticos, entre los que se encuentra el lenguaje verbal. Esta noción de género abreva en distintas fuentes teóricas contemporáneas, que se corresponden con líneas de investigación que provienen de la lingüística aplicada, más específicamente, de la lingüística sistémico-funcional (Christie, 1999; Gardner y Nesi, 2012; Martin, 1984; Martin y Rose, 2008, entre otros), de la retórica (Berkenkotter y Huckin, 1995; Bazerman, 1988; Lave y Wenger, 1991; Russell, 1991, entre otros) y también de la sociolingüística (Lea y Street, 1998; Lillis, 1997; Zavala, 2011).

En filiación con esta tradición, el PRODEAC adhiere a una concepción de la enseñanza basada en géneros, considerando los contextos y las prácticas socioculturales de los que forman parte de manera inextricable. En este sentido, ante cualquier acción de enseñanza, se llama la atención, en primer lugar, sobre el entorno en que es preciso apelar a un género, a las necesidades que se busca satisfacer, a la identidad de los interactuantes y, a partir de ello, se formula un plan de escritura y se seleccionan los recursos discursivos y léxico-gramaticales más adecuados en función de la meta comunicativa. Los ajustes posteriores toman también en cuenta todas estas dimensiones, desde el plano contextual y genérico, hasta los detalles de edición más superficiales, en un doble sentido, desde los niveles superiores a los inferiores y a la inversa. Asimismo, este programa incorpora los aportes de los enfoques que parten de la visión de la lectura y la escritura como procesos (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1992).

La codocencia como dispositivo de enseñanza de la lectura y la escritura

A diferencia de los otros espacios destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura académicas que se desarrollan en la UNGS, que tienen el carácter de cursos obligatorios y que cuentan con una asignación específica de horas, el trabajo que se propone desde el PRODEAC se realiza dentro del espacio de las materias curriculares de las distintas carreras. De esta manera, la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros disciplinares se integra como parte de los contenidos impartidos en las propias asignaturas, sin que aparezcan como prácticas divorciadas de las que se desarrollan en cada campo disciplinar.

El dictado de las clases referidas a la comprensión o producción de textos disciplinares se realiza bajo la forma de co-docencia. Esto significa que se encuentra a cargo de un equipo de docentes, una pareja pedagógica, conformada por los propios docentes responsables de las asignaturas (el docente curricular, un especialista en el campo) y un profesor del equipo PRODEAC (un graduado en Letras con amplia experiencia en el dictado de talleres de lectura y escritura en el nivel universitario).

Cada uno de los miembros de este dispositivo de co-docencia asume una forma de participación particular. Los docentes disciplinares, miembros activos de las distintas comunidades, aportan la perspectiva de un *insider* que conoce las convenciones, los valores, las epistemologías y las ideologías que sustentan los textos que circulan en las distintas áreas. Asimismo, proveen información sobre los contextos reales de los géneros, sobre sus metas y funciones y sobre los participantes y los escenarios en que se producen los intercambios.

El docente del PRODEAC, a su vez, parte del conocimiento del contexto y de los textos proporcionados por el docente disciplinar para elaborar una descripción lingüística del género discursivo que se requiere en la asignatura, para poner de manifiesto los recursos del lenguaje que cooperan con el logro de las metas sociales perseguidas por tal género. Asimismo, el docente del PRODEAC diseña y propone una secuencia de trabajo, un cronograma de intervención en las clases con distintas finalidades: desarrollar lecturas compartidas de textos ejemplares para evidenciar los recursos lingüísticos que sirven para la realización de los géneros; guiar la planificación, la redacción y revisión de textos; generar instancias de reflexión sobre la escritura en las disciplinas, y proveer de retroalimentación en situaciones de exposición oral, por ejemplo.

Además de las clases propiamente dichas, existen otras instancias en las que se lleva adelante el trabajo colaborativo de estas parejas pedagógicas. A inicios de cada semestre, estos profesores se reúnen para seleccionar los géneros, describirlos a partir de ejemplares provistos por el docente disciplinar y acordar una secuencia de trabajo en las aulas. Luego, periódicamente, interactúan para realizar ajustes a la secuencia o evaluar conjuntamente las acciones implementadas y la respuesta de los alumnos.

Por otro lado, tras las intervenciones en las clases y a lo largo de todo el semestre, los docentes del PRODEAC realizan un seguimiento de los escritos de los estudiantes –generalmente, a través del correo electrónico o de las aulas virtuales– y, de ser necesario, realizan tutorías individuales y/o grupales para andamiar el proceso de producción de los textos o para resolver dudas puntuales.

Metodología

Como ya hemos consignado, el estudio que aquí se presenta busca indagar de qué manera los distintos actores involucrados en el desarrollo de las acciones del PRODEAC valoran la alfabetización académica como una vía para la inclusión. Se trata de una investigación de carácter exploratorio, de corte cualitativo.

En una primera instancia, realizamos una prueba piloto en la que buscamos recoger datos a través una entrevista escrita a estudiantes. Sin embargo, este instrumento resultó poco fructífero, ya que las respuestas eran escuetas. Por esta razón, con el objetivo de obtener respuestas más amplias y de repreguntar, en caso de que fuera necesario, optamos por organizar diez grupos focales con estudiantes de distintas materias que tuvieron el acompañamiento del PRODEAC en el segundo semestre de 2014 y en el primero de 2015. Además, realizamos entrevistas semiestructuradas a diez de los veinte docentes disciplinares que participaron del programa en ese mismo período.

Los grupos focales con estudiantes se desarrollaron en una de las últimas clases de los semestres correspondientes, en el aula y horario de cursada, previa autorización de los docentes responsables, quienes estuvieron presentes en la totalidad de los casos. Se tomó esta decisión para tratar de reunir un número mayor de estudiantes y evitar que estos tuvieran que concurrir a la universidad fuera de su agenda habitual. A su vez, la presencia de los profesores a cargo de las asignaturas funcionó como un modo de evaluación de la experiencia compartida. Los encuentros con los docentes tuvieron lugar en sus oficinas, a solas con el entrevistador, de modo que los profesores se sintieran cómodos y de generar, de esa forma, un ambiente más propicio para la interacción.

El guion de preguntas empleado fue similar en los grupos; fundamentalmente, se formularon interrogantes sobre las maneras en que los participantes habían vivenciado su incursión en el programa, las expectativas previas y los resultados obtenidos. También se les solicitó que sumaran toda información, sugerencia o impresión que les pareciera pertinente.

Para la selección de los participantes, se buscó incorporar a docentes y estudiantes de carreras correspondientes a distintos campos disciplinares y se incluyeron materias en las que se tratan contenidos orientados al ejercicio profesional y otras con foco en la investigación. Con esta conformación de la población que colaboró con el estudio, intentamos dar cabida a perspectivas diversas, presumiblemente influidas por las epistemologías de las disciplinas; aunque, cabe aclarar que no consideramos esta dimensión como eje de análisis.

Los encuentros con los participantes tuvieron una duración promedio de treinta minutos. Las interacciones fueron grabadas de manera digital y transcriptas. Para el análisis, en una primera instancia, se identificaron los tópicos recurrentes en cada uno de los grupos de materiales, con el objeto de establecer una codificación general. Luego, se compararon los códigos emergentes de ambos conjuntos de datos y se consolidó una única lista con aspectos comunes. En un segundo momento, las categorías establecidas fueron codificadas con etiquetas más abstractas. Posteriormente, a partir de estas, se establecieron interrelaciones entre las distintas categorías, lo que dio lugar a una matriz explicativa sobre la relación entre las nociones de alfabetización académica e inclusión en cada uno de los grupos. Esta instancia dio lugar a resultados y reflexiones parciales. Por último, se contrastaron ambos análisis de manera sistemática con el propósito de arribar a conclusiones más ricas.

Resultados

A continuación presentamos los principales resultados obtenidos en el análisis de los datos relevados a través de los grupos focales con estudiantes y las entrevistas con los docentes. En primer lugar, exponemos una sistematización de los comentarios realizados por los alumnos y, luego, un análisis de las observaciones consignadas por los profesores.

La perspectiva de los estudiantes sobre el PRODEAC

El análisis de las expresiones vertidas por los estudiantes en los grupos focales revela que estos actores han construido una visión altamente positiva en torno al potencial que la enseñanza de la escritura académica y profesional posee para la inclusión educativa y social, como mostraremos más adelante.

El proceso de inclusión, de acuerdo con los estudiantes, deriva de una serie de efectos que la alfabetización académica y profesional pondría en marcha. Estos efectos, como veremos a continuación, se vinculan con una serie de cambios o transformaciones que operan, en primer lugar, en los textos producidos y en la comprensión de la bibliografía, aunque también inciden en el desarrollo de la propia subjetividad y, consecuentemente, en las trayectorias educativas, laborales y sociales.

Los efectos en los procesos de lectura y escritura

Como ya señalamos, los estudiantes dan cuenta del desarrollo de distintas competencias retórico discursivas que generaron impacto en sus producciones escritas, las que se registran en distintos planos. Uno de ellos es el referido al estrato genérico. El análisis de lo expresado en los grupos focales muestra que la participación en el PRODEAC permite que los estudiantes conozcan las características de los géneros que los docentes curriculares les solicitan. Consignan también que pueden trasladar ese conocimiento a otras materias e, incluso, a las producciones que les son requeridas en sus ámbitos laborales.

> *Sirvió para elaborar y estructurar el informe* (Estudiante 8).

> *Pude tomar los consejos para otras materias, porque en casi todas nos piden informes y casi todas tienen el mismo modelo* (Estudiante 15).

> *Puedo completar con más detalle los informes que ya sabía hacer "de memoria" para mi trabajo* (Estudiante 9).

Asimismo, la participación en el programa, en algunos cursos, marca una diferencia entre los resultados obtenidos en estas asignaturas y los alcanzados en otras materias en las que no contaron con la asistencia del PRODEAC:

> *Sin dudas le brinda un valor agregado muy importante a la redacción de nuestros trabajos con respecto a otros en los cuales no contamos con esta herramienta* (Estudiante 27).

Además, los estudiantes subrayan que los parámetros evaluados en los trabajos también cambian:

> *La diferencia es que en los cursos sin acompañamiento del PRODEAC los informes que elaboramos son solo evaluados por los contenidos* (Estudiante 12).

> *Se dedicó más tiempo a la realización del informe. Se buscó la correcta redacción del mismo para facilitar la comprensión de los temas. En cambio, en las demás materias, los informes eran más técnicos. Es decir, solo importaban los resultados y las conclusiones a las que se llegaba* (Estudiante 16).

De acuerdo con este último testimonio, los cambios en la evaluación –que incorpora la elaboración del escrito cuando el PRODEAC interviene– también

inciden en la comprensión de los temas, es decir que se estaría planteando, de algún modo, el carácter epistémico de la escritura, cuestión que reaparece en distintos grupos focales y que mostramos más adelante.

Más allá de la atención a los géneros, que se verifica en numerosos segmentos de los intercambios, los estudiantes subrayan también los cambios en la organización discursiva de los escritos.

> *Me fue de ayuda para poder hacer el texto, organizarlo* (Estudiante 2).

> *Una vez que uno corrige ciertas muletillas, incorpora lo aprendido* (Estudiante 24).

De acuerdo con los estudiantes, la reflexión sobre los textos y su mejoramiento deriva en parte de las correcciones que los docentes del PRODEAC realizan sobre los borradores. Esta retroalimentación, según los estudiantes, se internaliza y se puede trasladar a otras producciones.

> *Tiene mejor efecto hacer varias correcciones, sobre todo en una materia tipo taller* (Estudiante 11).

> *En el trabajo también ayudan, a la larga, ciertas correcciones sobre lo escrito* (Estudiante 31).

> *Estas correcciones me van a servir para el resto de las materias* (Estudiante 4).

La internalización de estas devoluciones escritas también puede generar procesos de autocorrección de los textos y propiciar la autonomía y autorregulación de la propia escritura:

> *Me sirvió para reformular lo que escribimos. Yo misma me di cuenta y tuve que hacer de nuevo la hipótesis* (Estudiante 28).

Por otro lado, hemos encontrado que las retroalimentaciones provistas por los docentes del PRODEAC, según se encuentra en algunos testimonios, son diferentes de las realizadas por los profesores disciplinares. Estas devoluciones, lejos de ser vistas como una recarga en la preparación del escrito, son entendidas como un asesoramiento que, además, genera satisfacción:

> *Considero que en la mayoría de las materias, por lo menos en la tecnicatura en SIG* (Sistemas de Información Geográfica)*, no se hace hincapié en la forma*

> *en que los alumnos presentan sus trabajos. Las correcciones de los docentes, en cuanto a redacción y presentación de los trabajos, considero que no es la adecuada. En las dos oportunidades que tuve asesoramiento del* PRODEAC *quedé más que satisfecha* (Estudiante 19).

Las diferencias entre la enseñanza de la escritura impartida por un profesor PRODEAC y por un docente disciplinar también se extienden a la formulación de las consignas de trabajo, según se encuentra en el siguiente extracto:

> *Para la realización de un trabajo práctico final o un parcial domiciliario, el* PRODEAC *establece los lineamientos a seguir para su elaboración. En el caso de que no estuviera el programa, muchas veces los profesores no son específicos en las consignas de elaboración, y hacen que el trabajo final o parcial tenga errores* (Estudiante 34).

Las disimilitudes en la enseñanza de la escritura entre ambos grupos de docentes es explicada por una alumna en términos de la "naturalización" de las prácticas letradas entre los miembros de una cultura disciplinar:

> *Los docentes suponen cierto conocimiento en los alumnos que no siempre está. Y hasta genera que se asuman cronogramas en los que no está previsto que haya tiempos de revisión de la escritura. El programa sirve para desnaturalizar ciertas cuestiones que uno pasa por alto* (Estudiante 36).

Es probable que esta "desnaturalización" que el PRODEAC produce se vincule con la explicitación de los rasgos propios de la escritura académica que, aparentemente, no son verbalizados por los docentes disciplinares, como se deja entrever en otro extracto:

> (En estas clases del PRODEAC) *Te das cuenta de que para transmitir el conocimiento tenés que hacerlo sobre ciertas reglas que no conocés y lo vas aprendiendo sobre la marcha* (Estudiante 18).

A nuestro juicio, estos testimonios pueden ser leídos en consonancia con los recogidos en otras latitudes por Theresa Lillis. Varios de los estudiantes de minorías étnicas y religiosas entrevistados por la autora ponen de manifiesto su frustración ante el hecho de que muchas de las convenciones de los textos académicos permanecen ocultos, en el sentido de que no son presentados de manera explícita, por lo que los consideran como un factor de exclusión de los estudios superiores (cfr. Lillis, 1997: 186).

A la vez, estos extractos dejan en evidencia el alto grado de consciencia que los estudiantes han adquirido sobre la importancia del lenguaje en el ejercicio de la membresía en las distintas culturas disciplinares. Por último, y en directa relación con lo anterior, otro aspecto referido a la escritura que resulta pertinente subrayar es que los estudiantes solo mencionan aprendizajes referidos a los planos discursivo y genérico del lenguaje. No se han encontrado referencias a cuestiones notacionales, como la ortografía o las tildes. En este sentido, si bien no hemos explorado exhaustivamente dicha cuestión en este corpus, podemos pensar que sus representaciones sobre lo que implica aprender a escribir o la escritura en sí misma no serían aquellas que las vinculan con una serie de normas a ser aplicadas. En términos de Ivanič (2004), los estudiantes no parecen adherir a un discurso sobre la escritura como un conjunto de habilidades a ser aplicadas. En cambio, destacan aspectos ligados a una visión procesual de la escritura, que es también asociada a una herramienta empleada en diversas situaciones sociales. Así, según Ivanič (*ibid.*), los estudiantes conjugarían en sus dichos visiones de la escritura como un proceso, como un conjunto de géneros a ser empleados en un ámbito específico y como una práctica social.

Por otro lado, en grupos focales realizados en materias iniciales de distintas carreras, encontramos que los alumnos también refieren cambios en sus procesos de comprensión de la bibliografía. Este aspecto, cabe señalar, está menos presente en nuestro corpus, y se debe a que las acciones del PRODEAC se concentran, en su mayor parte, en materias intermedias y avanzadas de la malla curricular, en las que la lectura aparece ya como una tarea que los estudiantes enfrentan de manera autónoma. Más allá de esto, en los últimos años, se ha incrementado el número de materias básicas que solicitan la participación del programa, por lo que también hemos podido encontrar expresiones como las que siguen:

> *Me sirvió (…) para poder leer una cantidad de textos a los que no estamos acostumbrados* (Estudiante 4).

> *Me aportó técnicas para una mejor lectura, ver cuáles son las ideas principales y a qué apunta cada texto, y eso me ayudó a hacer resúmenes y comparar cada texto* (Estudiante 6).

En síntesis, las participaciones en el PRODEAC son evaluadas como instancias que suscitan aprendizajes sobre la producción escrita y cambios en los textos. Si bien en algunos casos se registran expresiones que asimilan las intervenciones del programa como una *carga agregada*, estas son rápidamente contrarrestadas

con otras que cambian el sentido de las valoraciones, como se ve en ejemplos como el que sigue:

> *Aunque fue una carga agregada a la materia, fue una experiencia positiva, porque me organizó la forma de trabajar* (Estudiante 10).

En general, como se nota en los extractos antes citados, priman las valoraciones positivas. Estas se expresan por medio de recursos léxico-gramaticales, como *valioso* y *positiva* y otros que giran en torno a la ayuda (*ayudan*) y a la utilidad (*sirvió para…, son herramientas útiles…*). Pero además, se encuentran otros recursos que dan cuenta de la incidencia de la enseñanza de la lectura y la escritura en los propios sujetos, puesto que en varios casos los estudiantes ponen de manifiesto sus nuevas capacidades a través de frases verbales encabezadas con el verbo *poder* en primera persona, como *puedo completar con más detalle*. Estas nuevas capacidades se vinculan con los efectos que la enseñanza de la escritura académica y profesional tiene en los propios estudiantes, según ellos mismos manifiestan. Estos cambios son tratados en el apartado que sigue.

Los efectos en los estudiantes

Una de las cuestiones que los estudiantes destacan a la hora de evaluar las acciones del programa es el impacto que estas tienen sobre sí mismos. Según expresan estos actores, la enseñanza de la escritura ha generado en ellos dos tipos de cambios. Uno de ellos se refiere a aspectos de tipo cognitivo, ligados a los conocimientos construidos a partir de la participación en el PRODEAC y el segundo, a sus subjetividades.

En cuanto a los efectos cognitivos, encontramos que los estudiantes sugieren que la participación en situaciones de enseñanza de la escritura les ha permitido (re)organizar su pensamiento y elaborar el conocimiento:

> *Sobre todo, me parece que me ordenó en algunas cuestiones; eso está bueno porque ayuda a facilitar o a expresar más claramente lo que querés decir, sin enroscarte un montón* (Estudiante 13).

> *Me ayudó a elaborar las ideas con mayor claridad* (Estudiante 23).

> *El PRODEAC me sirvió para poder aclarar las ideas en la cabeza* (Estudiante 8).

Sin dudas, la reconfiguración o reelaboración de las ideas que expresan los estudiantes puede ser vinculada con los aportes de distintos autores que han conceptualizado la función epistémica de la escritura. Como sabemos, esta noción refiere a la capacidad de la escritura de reestructurar el pensamiento, propiciar la reflexión y el análisis y, además, generar nuevos y mejores conocimientos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Carlino, 2005; Castelló, 2000, 2005; Ong, 1982, entre otros autores).

Este reordenamiento del pensamiento a menudo es asociado con la conceptualización de la escritura como un proceso que requiere varios pasos:

> *Me sirvió para tener un orden en la escritura y esquematizar la transmisión escrita de las ideas* (Estudiante 45).

A la vez, en distintos grupos focales hemos encontrado que estos procesos cognitivos ligados a la organización de los textos van de la mano de otros procesos de subjetivación. Uno de los estudiantes lo verbaliza así:

> *El* PRODEAC *me sirvió para poder aclarar las ideas en la cabeza. Para poder leer de otra forma, buscando cómo poner a prueba al autor e intentar ser como un par del autor. Porque cuesta ponerte a escribir como autor, no tenemos esa práctica* (Estudiante 18).

Sin dudas, la imagen de un estudiante buscando posicionarse como autor resulta muy potente a la hora de describir los esfuerzos de un escritor novel y, claramente, da cuenta de las posibilidades de construcción de una nueva identidad a partir de la producción. En otros planos, los estudiantes también hablan de procesos de reflexión sobre la propia producción que se entroncan con una transformación subjetiva y con cierta profesionalización en la elaboración de textos escritos. En efecto, según plantea un estudiante, la enseñanza de la escritura los hace más críticos y más efectivos:

> *Soy más crítico de mis informes y tengo más y mejores herramientas a la hora de abordar la escritura, lo que me reduce los tiempos de elaboración de informes* (Estudiante 42).

Estas nuevas autopercepciones se ligan también a sensaciones de confianza:

> *Yo me sentí más cómoda escribiendo y más segura para entregarlo, porque ya lo empezás a trabajar con una organización, me organiza. Me cambia la manera de pensar* (Estudiante 27).

Asimismo, los estudiantes señalan que el PRODEAC les ha permitido *ser, estar* y/o *sentirse* más identificados con las imágenes esperadas de aquellos estudiantes universitarios y profesionales propios de sus campos de conocimiento:

> *Nos da técnicas de presentación para ser más profesionales, para poder vender un proyecto, poder transmitirlo y vender la idea, y como estudiantes no tenemos mucha práctica en eso* (Estudiante 28).

En cuanto a este aspecto, los efectos en los estudiantes se perciben como parte de una formación que apunta al campo semántico de lo personal, de lo interno y lo afectivo, expresado a través del uso de verbos, como *ser* y *sentir*. Esta construcción de las identidades profesionales y estudiantiles habitualmente se presenta en relación con las capacidades retórico discursivas y comunicativas de los estudiantes:

> *El programa me sirvió para lograr tener una figura profesional en la redacción y en la presentación de un proyecto porque el profesionalismo lo tenés que adquirir por imitación, por cómo se expresa el profesor* (Estudiante 31).

En cuanto al vínculo entre escritura e identidad, también se señala:

> *Aprender a expresarse, aprender a gestionar en cuestiones ambientales te permite desarrollar tu labor profesional. Te permite adquirir una forma de escritura profesional* (Estudiante 37).

La relación entre la identidad y la producción textual ha sido reiteradamente subrayada por distintos autores. Ken Hyland (2012) recupera varias ideas que permiten comprender los procesos de construcción de una identidad disciplinar. En primer lugar, este autor destaca los aportes de Vigotsky en cuanto al carácter sociocultural y procesual de la identidad, en tanto esta se edifica a partir de la interacción con otros miembros de una comunidad a lo largo de un período de tiempo. En términos de Lave y Wenger (1991), la identidad emerge a partir de la participación de los novatos en comunidades de práctica, en las que se ponen de manifiesto modos de hacer, de pensar y de hablar, y en las que circulan tanto conocimientos como creencias y valores de una cultura determinada. En este sentido, la identidad aparece como una construcción que se desarrolla en un medio social específico y a partir de la interacción con miembros expertos que emplean el lenguaje de acuerdo a los requisitos de su ámbito y, a través de ese uso, modelan para los estudiantes las formas de expresión adecuadas. En esta construcción cumplen un rol central la retroalimentación sobre las producciones

de los estudiantes, especialmente en los casos en que el docente se posiciona como un experto que ofrece guías a un novato que aspira a tener un rol activo en una comunidad disciplinar (Hyland y Hyland, 2001). De acuerdo con esto, resulta claro que los testimonios de los estudiantes citados constituyen más evidencias sobre las afirmaciones de los autores mencionados.

Asimismo, las expresiones de estos estudiantes, en su mayoría de primera generación de universitarios, dan cuenta de una cuestión ya señalada por Ivanič (1998): la identidad no es una entidad socialmente determinada, sino que está socialmente construida, lo que implica que las posibilidades de desarrollo de los sujetos no se encuentran atadas a su origen sociocultural, sino abiertas a la posibilidad de integrarse a círculos de prestigio si se ofrecen condiciones materiales y simbólicas para que ello ocurra.

En síntesis, de acuerdo con el análisis de los grupos focales, la enseñanza de la escritura académica y profesional tiene efectos en los estudiantes en dos planos: 1) en aspectos ligados a la construcción del conocimiento, que incluyen también la forma de organizar un texto según las normas de una cultura disciplinar y 2) en aspectos subjetivos, que abarcan tanto la generación de autoconfianza como la construcción de la transformación de sus identidades profesionales a través del conocimiento de los géneros que se emplean en sus comunidades.

Los efectos en las trayectorias

Cabe señalar que, de acuerdo con las expresiones relevadas en los grupos focales, los estudiantes señalan que los efectos en sus producciones así como los causados en sí mismos en tanto sujetos de aprendizaje les permiten desarrollar herramientas y estrategias que tienen incidencia en sus trayectorias académicas y también en las profesionales.

En cuanto a las primeras, un estudiante explicita el impacto que el apoyo en la escritura puede tener en el desarrollo de la carrera universitaria:

> *Si por ahí hubiera tenido apoyo en la redacción no hubiera recursado la materia. No entendía por qué no aprobé y pienso que era un tema de escritura* (Estudiante 11).

Este alumno se refiere, concretamente, a una asignatura de primer año universitario que, como ya sabemos, resulta particularmente compleja en esta etapa para los estudiantes de nuevo ingreso y constituye una barrera importante para

la continuidad de los estudios (Ezcurra, 2011). En efecto, las dificultades que impone el trabajo con textos especializados, tanto en la fase de comprensión como en la de producción, resultan cruciales en las operaciones de selección de la población universitaria, como se consignó en el capítulo 1 de este libro.

Por otro lado, los estudiantes refieren que lo aprendido en los cursos de los que el PRODEAC participa pueden aplicarlo en otras instancias de producción, más allá de las reguladas por el programa. Estos usos y aplicaciones de las competencias alcanzadas les facilitan su participación en otras situaciones académicas:

> *Apliqué lo que me enseñaron en esta materia en las otras que curso para corregir la escritura y no tuve que rehacer los trabajos como me sucedía anteriormente* (Estudiante 11).

En cuanto a las trayectorias profesionales y/o laborales, como señalamos más arriba, los estudiantes ponen de manifiesto que lo aprendido en los cursos puede ser extrapolado a situaciones laborales si los géneros abordados son los mismos o similares a los considerados en las intervenciones del PRODEAC.

> *Tomé cosas de lo que me decían para ponerlo en un mail para la empresa o para comunicarme con un docente* (Estudiante 36).

> *A mí me puede servir en el trabajo para escribir mails formales y para evitar quedar mal, hacerlo más estructurado, pensarlo más, con el taller de lecto empecé, no lo tenía en cuenta. Ahora con el PRODEAC lo tengo en cuenta de nuevo en el trabajo* (Estudiante 38).

Otros estudiantes, que proyectan sus aprendizajes actuales hacia el futuro, su futuro, se avizoran en tareas ligadas a la investigación científica y en algunos testimonios, como el que sigue, muestran haber comprendido el rol que los géneros cumplen en las distintas comunidades:

> *Aprender cómo escribir estos textos científicos es muy valioso para el conocimiento en sí, en particular como avance hacia una carrera académica, para poder presentar trabajos de investigación en revistas científicas* (Estudiante 41).

En síntesis, queremos resaltar que los efectos que la escritura tiene en la inserción social de los sujetos –sea en la vida universitaria o en el desempeño laboral actual o futuro– no está ausente de las consideraciones de los estudiantes. En este sentido, es destacable el grado de consciencia que estos han desarrollado acerca del potencial de la escritura para sus vidas. Un aspecto que merece atención

y que fundamenta lo anterior es que los alumnos ligan sus aprendizajes con las situaciones que se les habilitan a partir de una producción escrita acorde a los requerimientos de los diversos ámbitos de actividad, en vez de restringirse a señalar que elaboran textos que se atienen a reglas gramaticales. Por esto, entendemos que su participación en situaciones en las que la escritura es parte de una actividad socialmente significativa contribuye con la construcción de representaciones sobre la escritura cercanas a lo que en la actualidad se acepta en el campo de la escritura académica.

Escritura, transformación e inclusión

Para concluir el análisis de la perspectiva que los estudiantes han construido sobre las posibilidades que su participación en un programa de escritura académica les ofrece, queremos retomar de manera muy sintética lo expresado hasta aquí. De acuerdo con las expresiones registradas en los grupos focales, los estudiantes consideran que el PRODEAC les ha permitido introducir cambios en sus textos, transformar en parte sus identidades para ir paulatinamente construyéndose como autores y que tales modificaciones contribuyen a incrementar sus posibilidades de inclusión tanto en la propia vida universitaria como en ámbitos profesionales afines a sus carreras.

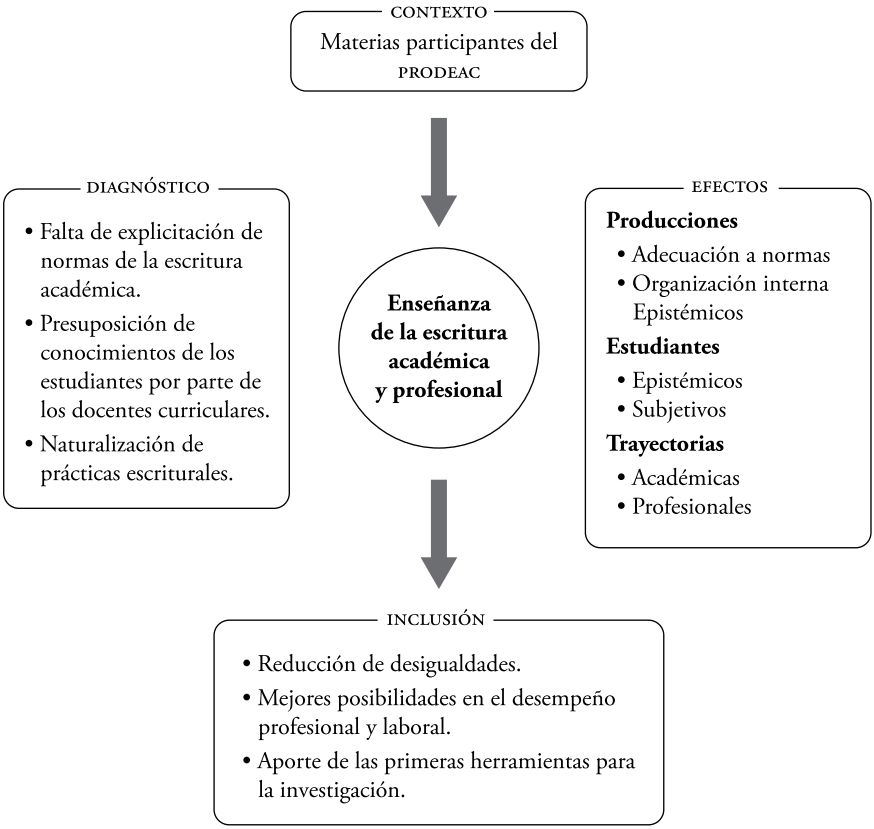
Por último, consideran que la escritura tiene el potencial de equiparar situaciones sociales de disparidad con estudiantes que provienen de sectores más aventajados. Así lo manifestó una estudiante de una asignatura ligada a la administración pública y las políticas sociales, donde probablemente haya tenido la oportunidad de elaborar la siguiente reflexión:

> (La escritura) *es una competencia constitutiva de la universidad y si no la manejamos, estaríamos en condiciones desiguales con otros profesionales. Es como algo básico de la vida universitaria que nos pone en igualdad de condiciones y no es algo que esté garantizado* (Estudiante 56).

> *Creo que así* (con el programa) *se busca una mayor inclusión, incluso reparar cuestiones culturales y hasta tecnológicas. Inclusión para poder transmitir cosas, poder aprender, esencial para un desarrollo profesional y en el sistema universitario* (Estudiante 51).

A continuación, sintetizamos los resultados del análisis de la perspectiva de los estudiantes en un gráfico (ver figura 1).

Figura 1. La perspectiva de los estudiantes sobre el PRODEAC



Fuente: elaboración propia.

La perspectiva de los docentes

Del análisis de las entrevistas a diversos docentes de la Universidad se desprende una visión de estos actores sobre la escritura académica y profesional en el con-

texto del tramo específico de las carreras de la UNGS. Tal perspectiva integra tres dimensiones: lo que los docentes ven como problemas o dificultades relativas al proceso de escritura, las inquietudes o desafíos que enfrentan como docentes en torno a esta cuestión y los efectos que notan en relación con la intervención del PRODEAC. De las relaciones entre estas dimensiones emerge una comprensión de las acciones del programa en vinculación con la inclusión social y educativa que iremos desentrañando a lo largo de este apartado.

Las dificultades de los estudiantes

En cuanto al diagnóstico realizado por los profesores, que surge del análisis de las entrevistas, se encuentra que las principales dificultades que ellos observan son problemas para leer y escribir de acuerdo a las expectativas del nivel superior, falta de consciencia del error por parte del estudiante, desarticulación de las ideas e inadecuación normativa, como se observa en los siguientes extractos:

> *Lo que yo veía eran problemas básicos de lectocomprensión en muchos de los alumnos, que no todo radicaba en que no estudiaban (…) el problema es que no entienden en qué fallaron (…)* (Profesor 1).
>
> *Nosotros como docentes encontrábamos la dificultad que tenían los estudiantes para expresar las ideas de forma ordenada* (Profesor 7).
>
> *Se notaban dificultades en la escritura que hacían difícil la lectura y la evaluación de los trabajos* (Profesor 5).

Así, las dificultades reconocidas por los docentes constituyen un abanico de problemas de diferente orden: inadecuación a la situación, desatención a lo solicitado en la consigna, desconocimiento del propio error, fallas discursivas y semánticas, errores sintácticos y normativos. Se observa que este detalle atañe tanto a las reglas del ámbito y a los sujetos que participan de él como a los textos y al código lingüístico, lo que pone de manifiesto una representación docente que va más allá de las normas de la lengua y da cuenta de una práctica situada en un ámbito determinado, con reglas y expectativas determinadas, con sujetos (profesor y estudiante) que tienen que desarrollar ciertos hábitos y conocer y respetar esas reglas.

El diagnóstico de las dificultades enumeradas sirve, a su vez, como un justificativo de la existencia del programa: se justifica a partir de un diagnóstico educativo, compartido entre docentes: las competencias escriturarias desiguales que los estudiantes traen consigo conducen a la necesidad de la participación en el programa:

> *Decidí participar porque encontraba muchos problemas en los estudiantes. En el primer parcial que recibimos me llamó poderosamente la atención los problemas que los estudiantes estaban teniendo para poder expresar sus ideas* (Profesor 3).

> *(…) Me parecía una buena oportunidad para los chicos, para trabajar problemas de escritura y expresión que noto que les cuesta bastante, la forma de ordenar las ideas tanto de las respuestas completas, construir oraciones, párrafos* (Profesor 8).

Esta desigualdad entre estudiantes, que podríamos denominar *desigualdad de partida,* de acuerdo con los entrevistados, genera desempeños desiguales en las asignaturas. El PRODEAC aparece, entonces, en su discurso como una herramienta para la generación de mayores niveles de igualdad, en la medida en que permitiría acortar las brechas entre las producciones de los estudiantes, a nivel de la escritura, y, por ende, colaborar en la igualación de los desempeños académicos.

Los datos señalan que el foco está puesto en el estudiante y sus problemas para enfrentar las prácticas de lectura y escritura del nivel superior. Sin embargo, cabe señalar que los docentes entrevistados, en general, no plantean la propia práctica docente dentro del abanico de obstáculos. En otras palabras: si bien los profesores pueden enumerar un extenso listado de las dificultades de los estudiantes en torno a las tareas de lectura y escritura demandadas en la universidad, no ponen en palabras las dificultades relativas a la propia práctica docente, que a lo sumo aparece en una de las entrevistas como un tímido interrogante sobre el propio rol en el proceso de alfabetización disciplinar.

> *… encontré muchos problemas de escritura (…) un poco ahí la idea fue ver si éramos nosotros o si los chicos tenían un problema* (Profesor 5).

Este interrogante se vincula con la segunda dimensión observada en el análisis, a la que denominamos *inquietudes del docente.* Se trata de las preguntas que estos actores se hacen frente a los diagnósticos que realizan.

Las inquietudes de los docentes

Las inquietudes señaladas por los docentes se organizan en tres categorías: cuál es el agente responsable de los problemas de lectoescritura, qué hacer frente a la deserción y cómo operar sobre las dificultades de lectoescritura:

> *Yo me preguntaba qué se podía hacer para evitar la deserción (…) el problema es que no entienden en qué fallaron (…) la idea es poder desterrar ese nivel de inconsciencia, que ellos empiecen a ver dónde está su agujero (…) que las herramientas de lectocomprensión estén vinculadas con algo que a ellos les sirva de manera inmediata. El* CAU *está bueno, sirve, pero hace falta una herramienta de lectoescritura vinculada con lo que ellos tienen que estudiar para el parcial* (Profesor 1).

Los docentes establecen una relación reiteradamente transitada por la bibliografía –y extendida dentro de la propia universidad– entre la deserción y las dificultades del estudiante en torno a las prácticas letradas (ver, por ejemplo, Ezcurra, 2011) y ven en el programa una oportunidad para operar sobre esta problemática.

Efectos de la intervención del PRODEAC

La tercera dimensión que emerge del análisis de las entrevistas refiere a los efectos que los docentes notan en cuanto a la intervención del PRODEAC. Estos efectos pueden agruparse en cuatro categorías: en relación con los actores sobre los que se produce el impacto, 1) estudiantes y 2) docentes y, en torno al alcance, 3) institucional y 4) social.

Impacto en los estudiantes

Los efectos mencionados por los docentes en relación con los estudiantes son, principalmente, de orden subjetivo, epistémico y de rendimiento académico, y se encuentran estrechamente imbricados:

> *La idea es aprender una herramienta con un texto difícil para que después la sigan aplicando a lo largo de la materia y de las materias. Y a eso después*

> *le sumamos también el cómo vincular materiales técnicos, para aprender a comparar un caso con materiales de lectura, cómo ligar ideas, cómo comparar. (…) Hemos hecho también algunas otras cosas. Las fuimos puliendo a las intervenciones de* PRODEAC (Profesor 1).

> *Aumenta la tolerancia a la frustración, porque si ellos se sienten mejor preparados y se sienten más seguros con el material que tienen que estudiar, yo creo que la tolerancia es mayor, porque van a entender. El problema que tenían muchos es que no entienden en qué fallaron, no son conscientes de sus propias limitaciones, ¿entendés? La idea es poder desterrar ese nivel de inconsciencia a pesar de lo que ellos creen, ¿no? La idea es que al estudiar, al preparar una ficha de lectura, al ponerse a escribir comparando, ellos se empiezan a dar cuenta dónde están sus agujeros, dónde están sus falencias, sus fallas. La única manera de aprender es trabajando; no, no hay otra. Si no empiezan a probar y a equivocarse, nunca van a saber dónde pueden llegar y cuáles son sus limitaciones* (Profesor 1).

Las transformaciones subjetivas y epistémicas reseñadas señalan, en primer lugar, el mayor compromiso e involucramiento del estudiante en el proceso de escritura a partir de las tareas propuestas desde el PRODEAC. El compromiso surge como una cuestión relevante en el diálogo entre la alfabetización académica y la inclusión, en tanto se lo puede asociar con la implicación estudiantil que, según Ezcurra constituye uno de los factores decisivos para el aprendizaje y la permanencia (2011: 66). La autora liga la noción de compromiso a la de calidad, en tanto este contribuye al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes.

En este sentido, se advierte, en segunda instancia, la referencia al aspecto metacognitivo promovido por el tipo de intervenciones que se proponen desde el PRODEAC. Los docentes destacan el desarrollo de cierta consciencia por parte de los estudiantes acerca del error en los textos y de las propias dificultades alrededor del proceso de escritura y del producto textual obtenido. Así, pareciera operar un deslizamiento de una representación del texto como resultado hacia otra como proceso epistémico. Y este cambio repercute en el desarrollo de una mayor autonomía y de cierta tolerancia a la frustración gracias a la consciencia de las propias limitaciones. Esta conciencia del error posibilita operar sobre él para mejorar las propias prácticas de escritura. En este sentido, es que los docentes mencionan también que a lo largo del proceso observan que los estudiantes van teniendo mayor confianza y va aumentando su autoestima. Cuando toman

consciencia de que el trabajo sobre el texto mejora el producto, sienten que ellos pueden actuar sobre su escritura para mejorarla, que no es un don divino del que carecen y sobre el que no pueden operar (ver di Stefano y Pereira, 1997; Alvarado y Setton, 1998; Alvarado y Cortés, 2013).

Estos datos plantean una relación entre andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) y autonomía. Los docentes resaltan el abordaje del proceso de escritura y el acompañamiento del programa a lo largo de este y valoran los resultados de la intervención docente en términos de la autonomía que logran alcanzar los estudiantes. De acuerdo con la perspectiva de Bruner, el docente asume el rol de orientar las acciones del estudiante en el punto en que este se encuentra para ayudarlo a resolver desafíos más complejos. Este andamio, basado en la interacción social, le permite al estudiante ir más allá de su punto de partida y, a la vez, fomenta su autonomía, ya que a medida que el aprendiz va pudiendo avanzar, el docente va retirando la ayuda y cediendo mayor responsabilidad y control al estudiante para que logre, finalmente, desarrollar la tarea de manera autónoma.

> *Yo creo que les aporta mucho y los chicos lo reconocen (…) se logra quitar el nivel de ansiedad de los pibes (…) desmenuzan los problemas (…) Útil para los estudiantes porque me parece que es fundamental saber responder (…) la diferencia entre un chico que sabe responder y un chico que no sabe responder* (Profesor 7).

> *Ayuda a organizar las respuestas, y organizar bien las respuestas es parte de las respuestas (…), levantan mucho los parciales (…). Del primer trabajo práctico al primer parcial mejoran, sin lugar a dudas* (Profesor 4).

También se señalan progresos en lo atinente al producto textual. Los docentes detallan mejoras en relación con las conexiones semánticas, la organización discursiva, el grado de elaboración de las ideas; es decir, un texto "más pulido", metáfora que retoma nuevamente la idea de un proceso laborioso y este proceso remite, a su vez, al andamio descripto anteriormente. En el siguiente ejemplo, se enfatiza nítidamente el acompañamiento docente y el rol activo del estudiante en este proceso, se refiere explícitamente al compromiso por él asumido en este proceso.

> *Se notó mucho el trabajo del* PRODEAC *(…) en los trabajos en sí mismos (…) se apropiaron rápidamente del* PRODEAC *dentro de la materia (…) los vi como muy*

> *comprometidos con el proceso de escritura (…) hay chicos que me sorprendieron de cómo se comprometieron (…) vi un compromiso y una apropiación muy fuerte del trabajo (…) lo que aporta el* PRODEAC *es genial (…) poder tener un acompañamiento de escritura (…) que haya una instancia previa (…) el acompañamiento (…) mucho acompañamiento y mucha calidez, eso genera una confianza* (Profesor 5).

En este proceso de acompañamiento hacia la autonomía, se destaca, además, la interpelación subjetiva e intersubjetiva. Asimismo, se pone de manifiesto que este proceso es desencadenado por una intervención docente intencionada y planificada, que integra forma y contenido en la ejecución de una tarea de escritura, que pone en escena su función epistémica y que favorece el proceso de enculturación disciplinar descripto por Pérez y Natale, y Castro Azuara en los capítulos 1 y 5, respectivamente, en este libro.

> *El trabajo tiene que ver con la experiencia personal. Ir generando, de a poco, en tres pasos, condiciones de autonomía (…) los trabajos prácticos tienen otra calidad, del año pasado a este los trabajos tienen otra calidad en la escritura; (…) nosotros trabajamos competencias de la vida profesional (…) y como que lo pudimos acomodar muy bien de entrada (…),* PRODEAC *no fue solamente un acompañamiento de escritura, fue también acompañar el módulo de comunicación (…), se acopló muy bien* (Profesor 5).

> *Vos te das cuenta dónde interviene la gente del* PRODEAC*, cómo el trabajo pasa a estar más pulido. (…). Al margen de faltas de ortografía que hoy ya el Word te soluciona gran parte de eso, ves que la redacción, la producción es mejor (…) y en el otro (curso) que no tengo* PRODEAC *(…) ves cosas más rústicas escritas. Hay un resultado (...) mejora muchísimo la escritura y la forma de expresarse de los chicos* (Profesor 10).

> *Más elaborado, más elaborado, más hilvanado. Los chicos escribían cosas más inconexas, así, bum, bum, bum* (Profesor 9).

Cabe destacar aquí un punto crucial, justamente, en estos dichos se hace evidente una contribución de este programa al campo de la enseñanza de la escritura, al menos en el ámbito argentino en el que, en general, las intervenciones que se ofrecen trabajan en aulas dirigidas casi exclusivamente por profesores de Lengua. Esta propuesta, en cambio, logra integrar forma y contenido, al hacer ingresar al lingüista al aula disciplina. Así, cuando se discute qué y cómo escribir, se discute también acerca de los modos de escribir dentro de una comunidad disciplinar

determinada y las formas de reelaborar la información, para transformar el conocimiento al escribir (Bereiter y Scardamalia, 1992).

A la vez que los entrevistados son optimistas en relación a los cambios que genera trabajar con el acompañamiento del programa, son prudentes en cuanto a los tiempos, en la medida en que entienden que la mejora en la escritura universitaria es lenta y progresiva:

> *Intuitivamente me parece que es una ayuda más, que la cuestión de la lecto-escritura es una cosa difícil en cualquier momento que uno esté. Me parece que es una herramienta más la del* PRODEAC. *(…) sirve si eso se da en muchas materias, en materias distintas me parece que contribuye a eso* (Profesor 8).

Todas estas transformaciones de orden subjetivo y epistémico parecieran confluir en el discurso de los profesores en el logro de mejores notas:

> *Es una intervención muy interesante, cuando uno tiene un trato bastante personalizado. También lo vi en las propias notas de ellos. Ella* (la profesora del equipo PRODEAC) *me mostró la diferencia entre lo que le entregó un chico a ella* (el primer borrador), *que se hubiera sacado un seis y lo que me entregó a mí, que se sacó un nueve. Es la diferencia entre alguien que leyó y sabe organizar la respuesta* (Profesor 4).

Aunque el énfasis de los entrevistados se centra en las mejoras en la escritura académica de los estudiantes, no pierden de vista que enriquecer sus formas de escritura se traduce en una competencia que repercute más allá de su desempeño académico, puesto que es una herramienta que incorporan tanto para su vida profesional como para el mundo cotidiano. De esta manera, el dominio de la escritura aparece en los dichos de los profesores como una llave o puerta de acceso.

> *El* PRODEAC *brinda esa herramienta y esa posibilidad como para hacer más ajustes que hay en ese desfasaje entre lo que la formación universitaria brinda y lo que demanda la vida profesional* (Profesor 5).

> *Me parece que el* PRODEAC *los ayuda mucho. Por definición, me parece que es una herramienta inclusiva, en tanto y en cuanto a los chicos les permite mejorar su rendimiento, permite trabajar su autoestima, permite mejorar sus calidades, finalmente esa autoestima que permite, posibilita acceder a ciertos lugares* (Profesor 7).

Impacto en los docentes

Si bien el PRODEAC tiene como principales beneficiarios a los estudiantes de la UNGS, también tiene entre sus objetivos ayudar a los docentes en relación con las prácticas de lectura y escritura propias de la disciplina que enseñan. En este sentido, de las entrevistas surge que el programa funciona como una capacitación docente indirecta, ya que los entrevistados reconocen ciertas transformaciones que atañen, principalmente, a las consignas y al acompañamiento de la escritura desde la etapa de planificación:

> *Empecé a darle más bolilla a cómo formular las consignas de los trabajos. Empecé a prestarle más atención a esas cuestiones. Me di cuenta que las consignas que había hecho para otro parcial no eran tan claras, que lo que pensaba que era claro por ahí no era tan claro* (Profesor 4).

> *Me ayudó como docente en esto de ver cómo enfocar las preguntas y las respuestas* (Profesor 10).

> *Nos puso en cuestión a nosotros (…), nos modificó a nosotros como docentes (…) hace un puente entre ellos y nosotros (…) como con un pequeño cambio hace que el docente piense más en la inclusión (…) está bueno que el PRODEAC pueda trabajar con las dos patas, con el docente y con el estudiante para modificar las dos patas de ese vínculo* (Profesor 5).

La consigna es una instrucción que orienta la ejecución práctica de acciones al tiempo que supone una función de aprendizaje (Silvestri, 1995). En consecuencia, se constituye en un instrumento mediador del conocimiento en el proceso de formación, en tanto sirve para orientar, ordenar, regular y dirigir el pensamiento, y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar, es decir, configura las acciones mentales (Riestra, 2008). Es así que la consigna implica actos comunicativos que ponen en vinculación a docentes, alumnos y saberes (Cejas, 2010) y de allí su relevancia y la importancia del señalamiento que realizan los docentes entrevistados: la intervención del PRODEAC promueve la toma de consciencia por parte de los docentes disciplinares sobre este instrumento tan empleado, pero acerca del cual aseveran no haber reflexionado previamente.

Luego de la experiencia con la pareja pedagógica de Letras, los docentes disciplinares comienzan generalmente a vislumbrar que los diversos modos de enunciación de las consignas pueden llevar implícita la promoción de actividades

reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo, o bien de actividades reproductoras que no contribuyen a la apropiación del conocimiento (Riestra, 2002: 60), es decir que desde las consignas se imponen diferentes modos de interacción con el conocimiento dado (Stagnaro y Navarro, 2013).
Sintetizando, el análisis muestra que los efectos del trabajo con el programa sobre los docentes se vinculan con la revisión de las propias prácticas y que a partir del trabajo con la pareja pedagógica de Letras pueden advertir aspectos de esta práctica a los que antes no les prestaban suficiente atención, porque no los consideraban relevantes.

Impacto institucional

A su vez, los efectos en los estudiantes y los docentes repercuten a nivel institucional. De acuerdo al análisis de los dichos de los entrevistados, los efectos descriptos y previamente interpretados en términos de efectos institucionales se pueden agrupar en tres categorías: reducción del índice de desgranamiento, mejora del rendimiento académico y generación de equipos interdisciplinarios que promueven la formación de los docentes disciplinares en relación con aspectos discursivos, lingüísticos y pedagógicos.

Como se vio previamente, el PRODEAC surge en relación con la problemática de las altas tasas de deserción (Ezcurra, 2011) que conlleva el proceso de masificación de la educación superior. En este contexto de la denominada *inclusión excluyente,* los docentes suelen recurrir al apoyo del programa en busca de una respuesta al problema del desgranamiento a lo largo de la cursada de la materia, dado que consideran que las tareas de lectura y escritura que se requieren constituyen una de las barreras para los estudiantes y esto los lleva a abandonar:

> *Lo que yo veía eran problemas básicos de lectocomprensión en muchos de los alumnos, que no todo radicaba en que no estudiaban bien para los exámenes o que estudiaban a medias o que no se preparaban, sino que tenía que ver con cuestiones más estructurales. Yo me preguntaba qué se podía hacer para evitar la deserción* (Profesor 1).

Esta concepción docente sobre las dificultades con las que llegan los estudiantes a la universidad y la recurrencia a las acciones de alfabetización académica como una forma de combatir el problema de la deserción coincide con los resultados presentados por Castro Azuara, en el capítulo 5 de este libro. En este contexto,

el programa aparece en el discurso de los docentes como un intento institucional para atenuar los procesos de desigualdad que aumenta la exclusión. Como señala un docente:

> *Pero a la desigualdad hay que atacarla de mil lugares, el* PRODEAC *es una más.* PRODEAC *es una herramienta esencial, porque a veces no es que los chicos no sepan los contenidos, sino que no saben transmitirlos* (Profesor 1).

Así, el control sobre la deserción es vinculado en el discurso de los docentes a la mejora del rendimiento académico que consiguen los estudiantes a partir del trabajo en las materias enmarcadas en el PRODEAC.

Finalmente, la metodología apoyada en la pareja pedagógica conformada por un docente disciplinar y otro de Letras, según los docentes, colabora en la generación de equipos interdisciplinarios que promueven la formación de los docentes disciplinares en relación con aspectos discursivos, lingüísticos y pedagógicos, tal como se evidenció en el apartado anterior y puede también observarse en el siguiente fragmento:

> *Cuando la gente del* PRODEAC *viene al curso y habla y cuenta y cuenta casos, esto de la escritura, vos decís "la pucha esto yo lo hago", no tenemos que olvidarnos que uno no es del palo de la literatura ni de la escritura ni de los idiomas, mi formación de base es técnico, ingeniero* (Profesor 9).

De esta forma, el programa se constituye en una forma de capacitación docente durante el desarrollo de las materias, sin necesidad de otro espacio y otro tiempo de los que ni la universidad ni los docentes generalmente disponen.

Impacto social

Los efectos sobre los actores y la institución pueden ser reinterpretados en un orden más amplio, en términos de impactos sociales. Se advierte en las entrevistas que estos responden a tres tipos: reducción de brechas educativas con el nivel previo, reducción de la desigualdad entre los estudiantes universitarios y ajuste del desfasaje entre la formación universitaria y el desempeño profesional.

En ocasiones, de acuerdo a lo sostenido por los docentes, las competencias desiguales que tienen los estudiantes a la hora de expresarse de forma escrita se relacionan con la existencia de un sistema de educación secundaria que reparte de manera desigual las competencias de escritura. En este contexto, interpretan

que la presencia de un programa de escritura académica en el nivel superior tiende a paliar tal situación en la medida en que "cierra brechas" con el nivel educativo anterior:

> *El* PRODEAC *brinda esa herramienta y esa posibilidad para ser lo más justo en relación a ciertos desfasajes que los pibes tienen de la educación secundaria, la formación universitaria y lo que demanda la formación universitaria, y me parece que desde ese punto de vista es inclusivo este programa. Es una herramienta más de inclusión. Me parece que a veces esos docentes, que son más estructurados o más formales, a veces pueden dejar afuera a pibes corrigiéndoles un parcial o un trabajo práctico, no porque los pibes no conozcan el contenido, sino porque no saben transmitirlo* (Profesor 5).

> *Me parece que el programa es inclusivo en la medida en que tiende a cerrar alguna clase de brecha entre estudiantes. Yo veo que hay una fragmentación que viene fundamentalmente de la secundaria. Los chicos en general no leen y no escriben. No tienen práctica de escribir un texto. Trabajar con el* PRODEAC *ayuda a cerrar brechas de deficiencias que en muchos casos vienen de la secundaria* (Profesor 10).

De los dichos de los profesores se desprende nuevamente una valoración que liga las intervenciones del programa a la idea de inclusión de los sujetos en las prácticas letradas de un ámbito ajeno y distante. Algunos docentes señalan una deficiencia discursiva atribuida al nivel educativo previo y a las escasas prácticas de lectoescritura previas y encuentran en el programa un intento por revertir esta situación a partir del desarrollo de hábitos académicos.

Los docentes entrevistados encuentran una indudable potencialidad inclusiva en el programa:

> *Por definición creo que es una herramienta inclusiva en la medida en que a los chicos les ayuda a mejorar su rendimiento, permite mejorar su autoestima, sus cualidades. Esa autoestima que les permite acceder a distintos lugares ¿no?* (Profesor 6).

> *Yo creo que es inclusivo, porque se está aplicando a distintos estudiantes a lo largo de las carreras, entiendo que hay una evolución positiva por parte de los estudiantes y van tomando cada vez más experiencia, más práctica* (Profesor 5).

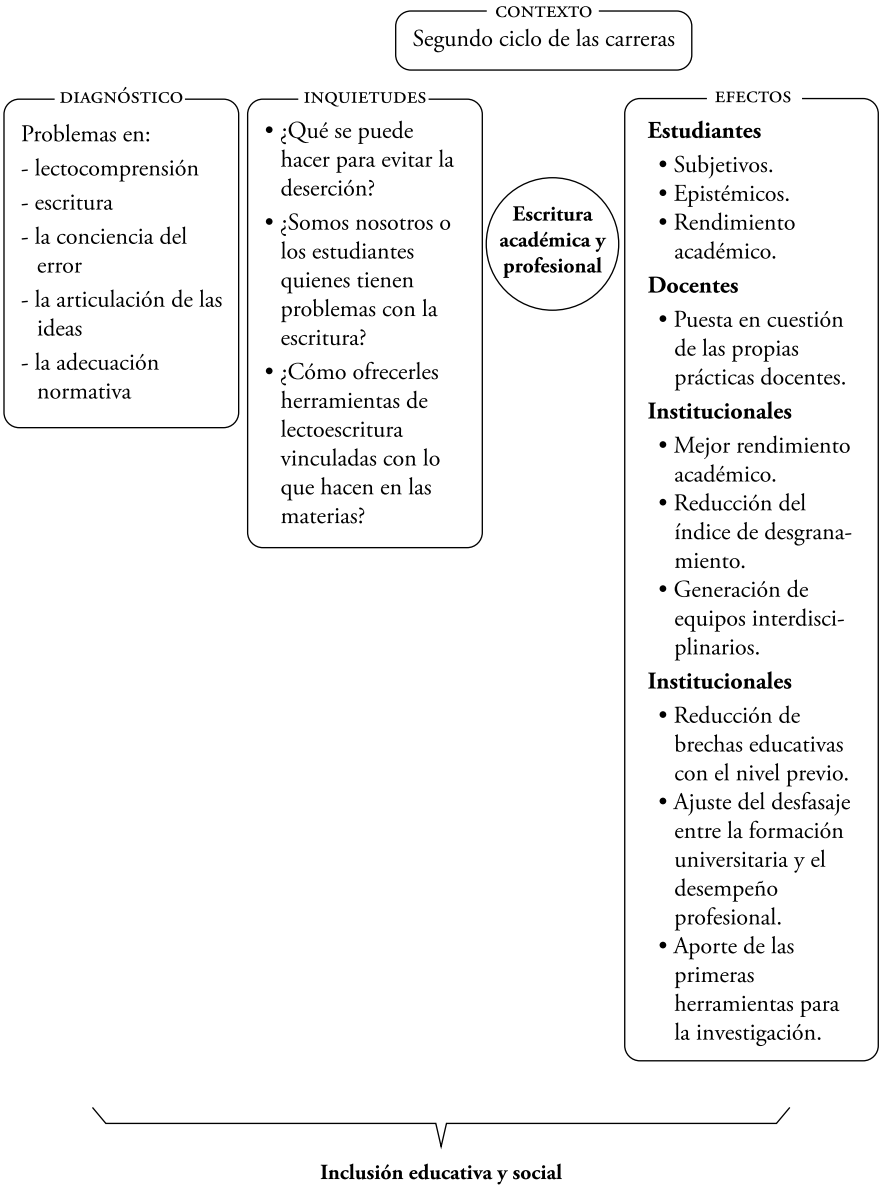
> *… me parece que es fundamental saber responder (…) la diferencia entre un chico que sabe responder y un chico que no sabe responder* (Profesor 7).

Petrucci sostiene que la lectura y la escritura entran en juego en los múltiples sentidos de la desigualdad, dado que estas prácticas "instauran una relación tajante entre aquel que escribe y aquel que no, entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas" (2003: 27).

Desde la visión de los docentes, el trabajo del programa ayudaría a reducir la brecha social. En este sentido, para algunos entrevistados, el desarrollo de habilidades de escritura por parte de los estudiantes mejora su situación y los acerca a otros estudiantes de otras universidades (como la UBA, a la que asisten estudiantes con mayor acceso a bienes simbólicos). De esta forma, se genera inclusión en la medida en que se tiende a permitir una igual apropiación por parte de los estudiantes de aquello que tiene para ofrecerles la universidad. Cabe destacar que aunque los docentes coinciden en señalar las bondades del PRODEAC en términos de inclusión, enfatizan que se trata de una herramienta más, es decir que no consideran que estas intervenciones puedan constituir el único dispositivo que la universidad ponga en juego para trabajar contra los mecanismos de selección que devienen en exclusión.

A continuación, se presenta la figura 2 en la que se sistematiza el resultado del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes.

Figura 2. La perspectiva de los docentes sobre el PRODEAC



Fuente: elaboración propia.

El análisis de las distintas dimensiones surgidas del análisis de las entrevistas a los docentes, sintetizadas en la figura 2, parece indicar que desde la perspectiva de estos actores el trabajo del PRODEAC promueve la inclusión en múltiples sentidos: inclusión en términos de participación en el ámbito académico, de sus prácticas y del desarrollo de hábitos acordes a ellos; inclusión en relación con la calidad, en tanto se mejoran los procesos y los productos textuales; inclusión como acceso y permanencia, en tanto ayuda a la retención del alumnado, lo que se traduce tanto en inclusión educativa como social.

Conclusiones

Ciertas relaciones entre la enseñanza de las prácticas letradas académicas y profesionales y la inclusión social y educativa se desprenden de los análisis realizados. Ivanič (1998: 12) sostiene que la identidad no es una entidad socialmente determinada, sino socialmente construida, lo que significa que el origen sociocultural de los sujetos no determina sus posibilidades de desarrollo, sino que la integración a círculos de prestigio que ofrezcan condiciones materiales y simbólicas para que ello ocurra son fundamentales en este desarrollo. En este sentido, los resultados obtenidos parecen señalar que el PRODEAC se ha constituido en un dispositivo institucional que efectivamente ofrece y habilita esas condiciones que permiten la construcción de una identidad académica y profesional.

Hemos visto que tanto los estudiantes como los docentes perciben que la participación en el programa permite mejoras en varios sentidos: en términos epistémicos, subjetivos, institucionales y sociales.

En primer lugar, ambos actores coinciden en que la intervención del programa en las materias ayuda a transformar el producto textual y, por tanto, el pensamiento. En articulación con ello, se ha puesto de relieve la primacía de una representación de la escritura no como producto, sino como proceso y una creciente consciencia de las diversas etapas procedurales. Tanto los docentes co mo los estudiantes expresan que a escribir se aprende escribiendo y destacan como una bondad del programa su apoyo durante este proceso. Asimismo, se ha observado que este trabajo conlleva a mayores grados de consciencia y de autonomía por parte del estudiante en sus prácticas de lectura y escritura.

Estas trasformaciones producen, a su vez, cambios en la subjetividad del estudiante advertidas también por los actores. Hemos observado que tanto los

docentes como los estudiantes notan que el trabajo con el PRODEAC ayuda a visibilizar las dificultades inadvertidas y que esto les permite comenzar a operar sobre el error para ir mejorando sus prácticas. Esto ayuda al estudiante a ir ganando confianza, a aumentar su autoestima, a tolerar la frustración y, de este modo, a ir construyendo su identidad como autor académico y profesional.

En simultáneo, estas transformaciones de la subjetividad contribuyen a mejorar las trayectorias académicas de los estudiantes, lo que repercute positivamente en términos institucionales, puesto que disminuye el desgranamiento, favoreciendo la retención gracias a que los estudiantes comienzan a desarrollar poco a poco herramientas epistémicas que les permiten afrontar las tareas de lectura y escritura demandadas en las materias.

Paralelamente, se ha puesto en evidencia tanto en el análisis de los grupos de estudiantes como en el de los docentes que todo ello contribuye a generar una mayor inclusión social al superar los condicionamientos de las desventajas socioculturales de gran parte del estudiantado.

Por otro lado, del análisis se desprende también otra bondad del programa vinculada con la mejora de las prácticas docentes: así como el trabajo en las materias hace explícito para el estudiante aquello que no suele ser enseñado; también hace visibles para el docente algunas herramientas didácticas no consideradas y que pueden ser de gran ayuda. Las entrevistas han mostrado la gran potencialidad en términos didácticos de las consignas y las devoluciones de los docentes, dos herramientas a las que los docentes manifiestan no haberles prestado la atención necesaria antes del trabajo conjunto con los docentes del PRODEAC. Así, se hace evidente el potencial del programa también para incidir sobre las prácticas docentes.

Finalmente, ha quedado claro también que para que esto suceda es necesario un gran compromiso por parte del docente en el acompañamiento del proceso de escritura del estudiante, atributo que también es señalado como necesario en el análisis de Sánchez y Montes, en el capítulo 3 de este libro.

En conclusión, este estudio ha puesto de relieve la incidencia del PRODEAC en distintos actores institucionales y en las diferentes dimensiones atinentes a cada uno. Los impactos enumerados verifican la importancia de sostener acciones de alfabetización académica para el acompañamiento de los estudiantes en la incorporación a la cultura disciplinar y señalan la responsabilidad institucional en el sostenimiento de este dispositivo con el fin de continuar apoyando una educación superior inclusiva.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. y Setton, J. (1998). "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito". *Versiones,* nº 9. Disponible en <http://www.educ.ar/educar/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/1a3c9cf1-1e6a-4395-a099-dd1928a749b2.recurso/f4a2e08f-8faa-4e14-b86c-585ff4827d5d/VER001.pdf>

Alvarado, M. y Cortés, M. (2013). "La escritura en la Universidad. Repetir o transformar el conocimiento". En Alvarado, A., *Escritura e invención en la escuela*, pp. 175-182. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

—— (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Revista Infancia y aprendizaje,* n° 58, pp. 43-64.

Berkenkotter, C. y Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.

—— (2012). "Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?". En Thaiss, C.; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, pp. 485-498. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter41.pdf>

—— (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, n° 57, pp.355-381.

Castelló, M. (2000). "Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita". En Monereo Font, C.(coord.), *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: *Visor.*

—— (2005). "La escritura epistémica: Concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado". *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Comunicación.* Alcalá de Henares, Madrid.

Cejas, M. A. (2010). "Hablemos de consignas". En De Gregorio de Mac, M. I. (dir.), *Publicación de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, pp. 77-94. Rosario: Laborde Libros Editor.

CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007.* Santiago de Chile: CEPAL.

Christie, F. (ed.) (1999). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Londres: Continuum.

Coraggio, J. L. (1994). "Reforma pedagógica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior", en *Documentos de Trabajo 1. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. Los Polvorines: UNGS.

Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (1997). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". *Revista Signo y* Seña, n° 8, pp. 318–340.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Los Polvorines: UNGS.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College composition and communication*, vol. 32, n° 4, pp. 365-387.

Gardner, S. y Nesi, H. (2012). "A Classification of Genre Families in University Student Writing". *Applied Linguistics*, vol. 34, n° 1, pp. 25-52.

Gazzola, A. L. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Gentile, F. y Merlinsky, G. (2003). "Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario (PCU), Cohorte 2003". Informe inédito elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. y Hyland, F. (2001). "Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback". *Journal of Second Language Writing,* vol. 10, pp. 185– 212.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

—— (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and education*, vol. 18, n° 3, pp. 220-245.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lea, M. y Street, B. (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education,* vol. 23, n° 2, pp. 157-172.

—— (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications". *Theory into practice*, vol. 45, n° 4, pp. 368-377.

Lillis, T. (1997). "New voices in Academia? The Regulative Nature of Academic Writing Conventions". *Language and Education,* vol. 11, n° 3, pp. 182-199.

Martin, J. R. (1984). "Language, Register and Genre". En Christie, F. (ed.), *Children Writing: reader.* pp. 21-29. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture.* Londres: Equinox.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2012). "Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador". *Revista Argentina de Enseñanza de Ingeniería*, nº 3, pp. 45-52. Disponible en: <http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2013-03-19_21_06_03-N3T04.pdf.>

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleontología.* México: FCE.

Riestra, D. (2002). "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua". *RILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, nº 15, pp. 54-68.

—— (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo.* Buenos Aires: Miño Dávila Editores.

Russell, D. R. (1991). *Writing in the Academic Disciplines, 1870-1990: A Curricular History*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

SPU (2011). *Anuario de estadísticas universitarias*, Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias**.**

Stagnaro, D. y Navarro, F. (2013). "Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional". En Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS.* Los Polvorines: UNGS.

UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world.* Montreal: UNESCO.

UNGS (1999). *Estatuto general de la Universidad Nacional de General Sarmiento.* Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/autoevaluacion/Estatuto.pdf>Fecha de consulta: julio de 2015.

—— (2013). *Informe anual*, p. 276. Disponible en <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=ungs.+Informe+anual+2013%3A+276>.

Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 17, n° 2, pp. 89-100.

Zavala, V. (2011). "La escritura académica y la agencia de los sujetos". *Cuadernos Comillas*, vol. 1, pp. 52-66.

Capítulo 7
Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión

Daniela Stagnaro y Lucía Natale

Este libro es el resultado de la investigación denominada *Inclusión educativa en el nivel universitario: una mirada desde la alfabetización académica*, que se desarrolló entre 2014 y 2015, tal como se mencionó en la presentación, en cuatro universidades: la Universidad Nacional General Sarmiento, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de las Américas Puebla a partir de la convocatoria "Consensos del Sur de la Secretaría de Políticas Universitarias" del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buscó indagar sobre los efectos de distintos programas de alfabetización académica (AA) implementados en universidades latinoamericanas para propiciar la inclusión educativa y la permanencia de los estudiantes en el nivel.

Asimismo, el proyecto tuvo como objetivo dar cuenta de distintos dispositivos desarrollados en las instituciones participantes, con la finalidad de difundir algunas de las innovaciones que en materia de programas de AA se han generado en la región y aportar a los debates de esta comunidad disciplinar como así también a las nuevas universidades, en el marco de la expansión de la educación superior en todo el continente y para otras que deseen incorporar iniciativas como las analizadas en este libro.

El recorrido por los capítulos evidencia particularidades institucionales y variedad de dispositivos puestos en juego por estas a la hora de asumir la respon-

sabilidad de promover la inserción de los estudiantes en el ámbito académico y su participación en las culturas disciplinares.

En cuanto al tipo de gestión, se han presentado resultados provenientes de datos obtenidos de dos universidades privadas: la Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP), en México, y la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Santiago y Villarrica, en Chile; y de dos universidades estatales: la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), en México, y la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Los Polvorines, Argentina.

Las contextualizaciones que proveen los capítulos permiten advertir diferencias entre dichas universidades en cuanto a su ubicación: algunas se encuentran en los centros urbanos (Puebla, México y Santiago de Chile, Chile); mientras que otras, en zonas periféricas alejadas de los centros culturales (Villarrica, Chile; Tlaxcala, México; Los Polvorines, Argentina).

En el discurrir de los capítulos, se han descripto dispositivos utilizados en diversos contextos socioculturales: universidades públicas y privadas, céntricas y periféricas, dedicadas a la formación de la elite dirigente y a la formación de estudiantes de nuevo ingreso (indígenas, campesinos, obreros), con población mayormente homogénea y con población proveniente de contextos multiculturales y multilingüísticos (ver capítulos 2 y 5). Se ha evidenciado también la diversidad en los perfiles socioeconómicos y educativos de sus estudiantes: universidades con estudiantes que son primera generación de universitarios, e incluso secundarios, y otras con mayoría de estudiantes hijos de padres profesionales con altas expectativas.

No obstante, pese a la diversidad en cuanto a los aspectos recién mencionados, todas estas instituciones tienen entre sus prioridades la generación de algún tipo de dispositivo de AA. Esto pareciera indicar, entonces, que la inclusión en la cultura académica no es una cuestión, como se ha escuchado, atinente a los contextos desventajados, sino una problemática que atañe a la dinámica de ingreso a las culturas disciplinares más allá de las características del estudiantado. En otras palabras, el proceso de enculturación en las disciplinas no es un proceso exclusivo de los estudiantes en situación de desventaja social, sino que se trata de un proceso que trasciende la determinación sociocultural y las trayectorias escolares previas, y se extiende a todos los estudiantes que transitan el nivel superior, dado que todos son, en términos de Estienne y Carlino, "inmigrantes" o recién llegados a una nueva cultura (2004).

La escuela media o secundaria corresponde a un ámbito diferente, con prácticas letradas que responden a las demandas de ese ámbito. Pero estas

prácticas difieren notablemente de las que se desarrollan en el ámbito de la educación superior en el que se leen y escriben otros textos con propósitos diferenciados. En consecuencia, los estudiantes (todos) se enfrentan a los propósitos y las exigencias del nivel superior, los géneros, las formas de validación, etcétera, que difieren de los del nivel previo y, por lo tanto, necesitan conocer las reglas, los modos, los conocimientos, las creencias y los valores propios de la nueva cultura para alcanzar un buen desempeño en las prácticas letradas y en su carrera: el estudiante necesita constituirse en lector/escritor académico, en estudiante universitario.

Así, de los planteos de los capítulos, se desprende la necesidad de las universidades de atender a la enseñanza explícita de la lectura y la escritura en la educación superior, independientemente del nivel sociocultural de sus estudiantes. Estas apreciaciones van en línea con el planteo de Ivanič (1998), quien argumenta que el origen sociocultural de los sujetos no determina sus posibilidades de desarrollo, sino que la habilitación de este desarrollo se relaciona con la posibilidad de integrarse a círculos de prestigio, a partir de la oferta de condiciones materiales y simbólicas para que eso ocurra. Desde esta perspectiva, "la identidad no es una entidad socialmente determinada sino que está socialmente construida" (*ibid.* 12) y este hecho deja un margen de actuación para contribuir desde las universidades a la transformación, y aquí parecen inscribirse las propuestas analizadas a lo largo de este libro.

Abona esta idea el planteo realizado en el capítulo 5 por Castro Azuara, quien argumenta que desde la AA se concibe el ingreso a la universidad como un desafío para todos los estudiantes, abriendo, así, la mirada sobre la inclusión hacia una perspectiva más amplia que pone el énfasis en que todos los estudiantes, más allá de su situación socioeconómica y su contexto de origen, dispongan del acompañamiento necesario para poder participar en el contexto educativo (Infante, 2010). Estas ideas están en consonancia con el fundamento ideológico de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que asume la obligación de los poderes públicos, en este caso la universidad, de garantizar una enseñanza que evite la segregación, promoviendo una inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Moliner-García, 2008, citado en Terigi, 2009).

Los dispositivos puestos en marcha por las distintas universidades parecen mostar nuevas evidencias al respecto. En los capítulos precedentes, han sido presentadas sus características y se pueden advertir algunas variaciones vinculadas con la inscripción institucional de las acciones, la finalidad, el enfoque, el

formato, el perfil de quienes están a cargo de la implementación de las acciones, el alcance y los destinatarios.

En cuanto a la inscripción institucional, se ha observado que la mayoría de las acciones surgen de áreas o programas (en varios casos creados específicamente para este fin) encargados del diseño de propuestas de AA. En las menciones a sus orígenes, se encuentran referencias a las dificultades de los estudiantes en la resolución de las tareas de lectura y escritura que demanda el nivel superior. A su vez, en las historizaciones realizadas, en algunos casos, se insinúan idas y vueltas hasta la consolidación de los equipos dentro de las instituciones, lo que señala el incipiente desarrollo de este campo.

En lo relativo a la finalidad, se observa el foco puesto en la lectura y la escritura, ya sea en términos de adquisición de habilidades discursivas y de pensamiento crítico (ver capítulo 2) o de inserción en las prácticas discursivas (ver capítulo 3) o de mejora de las estrategias de escritura (ver capítulo 4) o bien de habilidades de comprensión y producción escrita (ver capítulos 5 y 6).

En consonancia con estos objetivos, se vislumbra cierta coincidencia en los enfoques, ya que responden a modelos anclados en el contexto, el discurso y el género. Si bien no se desatienden los niveles más bajos ortográficos y gramaticales, el énfasis está puesto en el nivel más abarcativo del género y las prácticas. Desde esta perspectiva, la atención recae en la enseñanza situada y la función epistémica de la lectura y la escritura en el ámbito académico, lo que los ubica en su mayoría dentro de lo que Carlino denomina "enseñanza en contexto" (Purser *et al.*, 2008 y Skillen *et al.*, 1998, citados en Carlino, 2013: 367).

Con respecto al formato, las distintas instituciones ofrecen cursos, asesorías personalizadas, talleres, tutorías e intervenciones en las materias disciplinares. En su mayor parte, se trata de cursos presenciales, dictados por profesores de Letras (o afines) que atienden a las cuestiones señaladas y que se ofrecen por fuera de las materias disciplinares. En este punto, se diferencian dos dispositivos que innovan al respecto: por un lado, el Programa para el Desarrollo de las Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de las Carreras (PRODEAC), de la UNGS, que involucra tanto a docentes de Lengua como a docentes disciplinares dentro de los cursos regulares de las carreras y, por el otro, uno de los cursos del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) que es disciplinar y se desarrolla exclusivamente en formato virtual (ver capítulo 3). Ambas alternativas no miran el discurso académico en general, sino que se focalizan en los géneros propios de una cultura disciplinar en particular.

La mayoría de las ofertas son obligatorias, es decir, están entramadas en la malla curricular, se ubican al inicio de las carreras (primer año) y tratan aspectos generales del discurso académico a partir de géneros académicos frecuentemente solicitados en las carreras (ver capítulos 2, 3 y 5). Propuestas menos estructuradas, como las tutorías, suelen ser optativas (ver capítulo 4). En este contexto, la propuesta que se desarrolla al interior de las materias marca una diferencia, puesto que se ubica en el tramo final de las carreras y aborda las especificidades disciplinares junto con el docente especialista del área (ver capítulo 6). En esta línea que trabaja las especificidades disciplinares se encuentran también –como se mencionó arriba– los cursos virtuales del PLEA (ver capítulo 3). Estas dos últimas propuestas se aproximan, así, en mayor o menor medida, al ofrecimiento de instancias de enseñanza y aprendizaje que involucran a los estudiantes en situaciones de producción real de conocimientos disciplinares, a partir de una participación guiada en las prácticas propias de los miembros expertos (Lave y Wenger, 1991).

Si se presta atención al perfil que se convoca para guiar estas acciones, se advierte que en casi todos los casos se recurre al docente formado en el área de lengua, salvo el programa de la UNGS que suma a este docente otro, disciplinar, para constituir la pareja pedagógica, de modo de acompañar las prácticas letradas desde las miradas expertas en ambos campos: el de la escritura y la lectura, y el de la disciplina a la que el estudiante aspira ingresar. El dispositivo presentado por Errázuriz en el capítulo 4 muestra una divergencia en este punto, debido a que las tutorías de pares que apuntan al triple modelamiento son desarrolladas, en una de sus fases, por estudiantes de un programa de formación docente inicial. En torno al debate actual sobre quiénes han de hacerse cargo de esta enseñanza (Carlino, 2013: 367), esta variedad podría estar mostrando que la AA no es necesariamente responsabilidad exclusiva del profesor de Letras, sino que es posible comprometer a otros actores en el acompañamiento de este proceso, aunque, en función de lo que muestran los capítulos, esta incorporación es siempre guiada y apoyada por los especialistas en AA (ver capítulos 4 y 6).

Estas observaciones contribuyen a ampliar la mirada sobre el campo de la AA, en tanto acciones destinadas no solo a los estudiantes, sino también a los docentes. Del análisis de las entrevistas desarrollado en varios capítulos, se desprende el doble beneficio de los diversos dispositivos: tanto los estudiantes como los docentes, ya sea de letras o disciplinares, o bien los tutores se nutren de las acciones desarrolladas (ver capítulos 2, 4 y 6).

En relación con la incorporación de estos actores a los que se recurre con menor frecuencia que al de letras, pareciera que su inclusión no solo es posible, sino aconsejable de acuerdo con los análisis presentados en los mencionados capítulos, dado que allí se ha mostrado que las acciones además de impactar en los estudiantes, lo hacen también en los tutores y docentes disciplinares. De esta manera funcionan como una especie de capacitación en servicio que andamia las prácticas docentes para que paulatinamente vayan incorporando estas cuestiones hasta lograr desarrollar el trabajo con plena autonomía, promoviendo, de este modo, la formación de "docentes inclusivos" (Carlino, 2003). Entendemos que, de esta forma, se podría estar apuntando a la promoción de prácticas pedagógicas que contribuyan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos promulgados en las leyes actuales, que demandan la atención a la inclusión educativa también en el nivel de enseñanza superior. Así, el fomento de este tipo de acciones podría ayudar a que los docentes impriman en su trabajo de enseñanza esas políticas de inclusión, articuladas con la justicia social y la equidad social.

En lo concerniente a los destinatarios, es importante notar que los cursos de AA incluyen, en su mayoría, a todos los estudiantes, es decir, no se piensan como acciones remediales destinadas a estudiantes estigmatizados por sus dificultades, sino que por estar insertas en la malla curricular y tener carácter obligatorio se imparten a toda la población estudiantil. Esto abona la idea esgrimida anteriormente, acerca de un acompañamiento en la inserción en la cultura disciplinar, contrapuesta a la idea de una acción remedial, destinada a estudiantes con dificultades. Así, se trata de incluir a todos los estudiantes y no solo a quienes están en situación de desventaja.

En los capítulos de este libro se han analizado las percepciones que estudiantes y docentes tienen en torno a estos dispositivos implementados en las universidades, a partir del análisis de entrevistas y en pos de aportar a la discusión de la hipótesis de trabajo de la investigación que propone una ligazón entre los conceptos de *AA* e *inclusión*. En este sentido, los resultados permiten valorar los logros y alcances de las acciones llevadas a cabo en torno a la AA por las distintas instituciones, en términos de inclusión en las prácticas académicas y en las culturas disciplinares.

Los análisis de las entrevistas a estudiantes y docentes de las universidades muestran notables coincidencias. En primer lugar, diversos trabajos coinciden en señalar que los dispositivos no se ocupan exclusivamente de las prácticas discursivas académicas, sino que también funcionan como apoyo al proceso

de inserción en la cultura académica (ver, por ejemplo, capítulos 3 y 6). Esta observación denota una mirada integral del proceso de enculturación, que atiende a diversos factores y no solo a los productos textuales de los estudiantes.

En los análisis, es recurrente el énfasis de los entrevistados en la escritura, entendida como proceso, y en el acompañamiento docente durante las distintas etapas. Tanto los tutores como los estudiantes y los docentes disciplinares destacan este trabajo de acompañamiento procesual como uno de los aspectos más valorados positivamente de los dispositivos (ver capítulos 4 y 6). En la prominencia del rol de este actor se hace visible la relación entre algunos preceptos propios de la AA y de la inclusión.

Como se indicó en el capítulo 1, Carlino (2013) propone una reformulación del concepto de *AA* que pone el acento en el rol de los profesores y de las universidades, por lo que la actividad enseñanza aparece como primordial para el desarrollo de la AA. Paralelamente, desde los estudios acerca de la inclusión, también se ha enfatizado la necesidad, aún poco cubierta, de atender a las prácticas de enseñanza. Por ejemplo, Terigi (2009) llama la atención sobre el lugar estratégico del docente y la tarea de enseñanza en el desarrollo de la educación inclusiva. Desde la conjugación de estas dos perspectivas, podemos afirmar, entonces, que el acompañamiento desde la institución del proceso de AA de los estudiantes constituye un modo de desarrollo de prácticas inclusivas en la educación superior.

En cuanto a las representaciones que los estudiantes tienen de la escritura, en varios trabajos se evidencian sus transformaciones a partir de la participación en los diversos espacios de AA (ver capítulos 3 y 6). Las manifestaciones de los estudiantes de las distintas universidades dan cuenta de un progreso en sus concepciones: se observa un proceso de pasaje de una idea del aprendizaje de la escritura reducido básicamente a la ortografía y la gramática hacia la idea de la escritura como proceso; los capítulos muestran numerosos ejemplos en los que se menciona la planificación y la revisión, al tiempo que se las valora positivamente (ver, por ejemplo, capítulo 4). Este cambio constituye un importante potencial, dado que cuando se modifica la representación de la escritura como un molde sobre el que se vierten los contenidos y comienza a ser pensada como una herramienta para la producción de textos académicos y la organización del saber y el pensamiento sobre lo que se escribe, se transforma en una herramienta epistémica con potencial para aprehender y configurar conocimiento. Por lo tanto, desde esta perspectiva epistémica de la escritura, forma y contenido no pueden disociarse en la enseñanza de la escritura.

Esto se liga con el señalamiento frecuente sobre el potencial de las intervenciones: los capítulos muestran que estas ayudan a la mejora de las dimensiones formales y lingüísticas, y se subraya fundamentalmente el desarrollo de habilidades de orden superior que hacen al pensamiento, al orden y la elaboración de las ideas. Además, se advierte una coincidencia en destacar las bondades de las intervenciones de la AA en términos metacognitivos. Distintos capítulos señalan que las acciones implementadas ayudan al estudiante a tomar consciencia de la propia escritura, de sus fortalezas y sus debilidades, y a desarrollar la metacognición (ver capítulos 2, 3, 4 y 6).

Se ha puesto en evidencia también, con respecto a las representaciones de escritura de los estudiantes, la influencia que tienen sobre estas las propias percepciones de los docentes, las interacciones que tienen lugar en las aulas y el tipo de tareas que son demandadas y las que no lo son (ver capítulos 2 y 6). Pareciera que estas interfieren en el proceso de enculturación si solo se reduce el dominio de la escritura académica a la ortografía y la puntuación, y se la desliga de su función epistémica e identitaria. Estas observaciones se condicen con las de Terigi (2009), quien al analizar la práctica de inclusión educativa llama la atención sobre la incidencia de los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sostiene que lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes constituyen los factores con mayor incidencia sobre dicho proceso. En este sentido, la investigadora entiende que maestros y profesores ocupan un lugar estratégico en el desarrollo de la educación inclusiva, el mismo que emerge de los análisis realizados en este libro.

Los análisis de las percepciones de los estudiantes coinciden en señalar que su tránsito por estos cursos o tutorías los han ayudado a insertarse en la vida universitaria, organizar su pensamiento, adecuarse a las normas del discurso académico, comprender qué les están solicitando (consignas) y transferir lo aprendido en esos espacios a otras materias y al mundo laboral. Siguiendo a Ivanič (2004), los estudiantes no parecen adherir a un discurso sobre la escritura como un conjunto de habilidades a ser aplicadas, sino que destacan aspectos ligados a una visión procesual de la escritura, asociada a una herramienta útil en distintas situaciones sociales. Así, en sus expresiones se conjugan visiones de la escritura como un proceso, como un conjunto de géneros a ser empleados en un ámbito y como una práctica social, lo que sugiere el despegue de la concepción de la lectura y la escritura ancladas en el texto, para ampliarla hacia las prácticas y las potencialidades de los programas para ayudar a la participación de los estudiantes en ellas.

Cabe señalar que, en relación con estas representaciones, los capítulos han mostrado que el tránsito por los cursos, talleres o tutorías en sus distintos formatos no es vano, dado que en todos los casos estudiados opera algún tipo de transformación sobre ellas. Aunque no se modifiquen completamente, a partir de la interacción y del tipo de trabajo reflexivo que se propone, las ideas acerca de la escritura se van ampliando y van pasando de la "técnica" al proceso entendido como la laboriosa tarea de esculpir un texto.

Por otro lado, distintos análisis ponen de relieve el impacto que va más allá de las producciones escritas y el conocimiento de las propias prácticas de escritura, señalando la incidencia en la construcción identitaria del estudiante y su subjetividad. En este sentido, Errázuriz destaca, por ejemplo, el "impacto en los alumnos tutorados, pues según la literatura (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Campbell, Smith, Dugar y Komives, 2012; Ferrer, 2003; Deane y Ganobcsik-Williams, 2012), esta estrategia desarrolla múltiples dimensiones además de la escritura, como el liderazgo, la empatía, las competencias de comunicación e investigación, el pensamiento crítico, las habilidades sociales, la autoestima y la metacognición en ambos participantes, tanto en el tutor como en el aprendiz" (ver p. 124). Así, parece operar una transformación de los sujetos que participan en estas experiencias. Según Danani, las expectativas son "hijas legítimas de la experiencia y madres, a su vez, de experiencias futuras" (2008: 46). Asentados en esta idea, podríamos afirmar que el trabajo propuesto desde los dispositivos de la AA permiten operar sobre las expectativas negativas que suelen tener los estudiantes sobre su propio desempeño en torno a la escritura y transformarlas al proveer un andamiaje que les permite llevar a cabo la tarea y alcanzar un producto acorde a las exigencias del ámbito. El logro de un producto textual de estas características, a su vez, genera el aumento de autoestima y esto sirve como estímulo positivo frente a nuevas tareas, lo que pone en funcionamiento un círculo virtuoso.

También se observa la recurrencia en la valoración positiva del trabajo colaborativo, entre los estudiantes, y la valoración positiva en equipo, por parte de los docentes (ver capítulos 2, 3 y 6), lo que da cuenta del carácter colectivo que requiere este tipo de experiencias.

Además de las virtudes relativas al proceso de los estudiantes, los capítulos han mostrado numerosas valoraciones positivas de las acciones de AA también en términos institucionales. En este sentido, se refiere con frecuencia a la mejora de la producción textual estudiantil, la elevación de su desempeño académico, la mejora de las notas y el control de la deserción, lo que entendemos que, desde

la perspectiva de la inclusión, constituye un aporte en torno a los lineamientos del Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008, citado en Chiroleu, 2008), en tanto estos resultados sugieren que las acciones de AA desplegadas por estas universidades se vinculan con la mejora de la calidad, la pertinencia y la inclusión social (Mendes Braga, 2008).

Además de los aspectos positivos, en los capítulos también se señalan algunas limitaciones en torno a las acciones implementadas. Los análisis de los dichos tanto de estudiantes como de docentes sobre los cursos que se ubican en el tramo inicial de la carrera marcan la necesidad de profundizar el trabajo sobre la función epistémica de la escritura (ver capítulos 2, 4 y 5). En este sentido, estos análisis dan cuenta de que la escritura no es cabalmente entendida como herramienta espistémica y de transformación del conocimiento al inicio de la carrera, sino que más bien aparece como circunscripta a un fin comunicativo y a la reproducción del conocimiento para los estudiantes (ver capítulo 4). Esto marca una diferencia con respecto a los resultados obtenidos en torno a acciones desarrolladas con estudiantes más avanzados en las carreras (ver capítulo 6), lo que lleva a pensar en la necesidad de sostener acciones sistemáticas a lo largo de toda la carrera, dado que los datos evidencian que un curso al inicio de la carrera no es suficiente siquiera para comprender cabalmente la función central de la escritura en el ámbito de la educación superior. Así, parece ineludible que además de que comprendan la producción textual como una necesidad comunicativa para aprobar los cursos, avancen en la apreciación del papel central de la lectura y la escritura como herramientas intelectuales para aprender en la disciplina.

Por otro lado, de la lectura de los capítulos se desprende una serie de requerimientos para garantizar algún grado de éxito en la implementación de las acciones de AA. Una de las necesidades comúnmente señaladas a lo largo del libro es el compromiso docente en la tarea alfabetizadora. En este sentido, Castro Azuara (en el capítulo 5) argumenta que los estudiantes perciben como factor determinante para el dominio del discurso académico y su inserción en las prácticas disciplinares el compromiso del profesor en el trabajo en el aula. Varios capítulos destacan la importancia del acompañamiento continuo y la exigencia de que este se extienda más allá de las horas de clase. Así, por ejemplo, en el capítulo 6 se subrayan como atributos del docente valorados positivamente la calidez, el compromiso, el acompañamiento, la generación de confianza en el estudiante. De esta forma, se pone de relieve el valor de las prácticas educativas asumidas desde la enseñanza docente, dato que refuerza la

idea planteada en el capítulo 1 acerca de la necesidad de profundizar el debate sobre la relación entre las necesidades de aprendizaje y la enseñanza y retomada previamente en este capítulo.

Nótese que la necesidad del compromiso no solo atañe a los profesores, sino que es extensiva al resto del equipo docente e incluso al gobierno de la universidad. Castro Azuara, en el capítulo 5, concluye: "También necesitamos mayor apoyo del resto de los compañeros de la licenciatura, porque piensan que la única responsabilidad de enseñar a leer y escribir a los muchachos es nuestra y no es así. Para que esto realmente funcione se deben involucrar todos" (ver p. 156).

En consonancia con lo anterior, distintos capítulos indican una necesidad que atañe a la formación específica de los docentes a cargo de las acciones de AA, dado que en muchos casos los profesores de letras con una formación fuerte en gramática sienten la falta de herramientas al comenzar a trabajar desde estos enfoques de "enseñanza en contexto" (Carlino, 2013). Según los investigadores, es imperioso formar a los docentes que imparten los cursos de AA en sus diversos formatos en esta temática específica, para no reducir la escritura a la normativa y la gramática. Al respecto, Sánchez Camargo (en el capítulo 2 de este volumen) remarca esta demanda e indica que se requiere una formación específica, para el acompañamiento del proceso de enculturación de los estudiantes universitarios. En este mismo sentido, Castro Azuara reclama el apoyo de los directivos para la actualización docente en estos temas y menciona: "incluso tenemos compañeros que todavía son muy tradicionales en los cursos y siguen enseñando ortografía, porque no están formados en alfabetización académica" (ver p. 156). Estas observaciones coinciden con el énfasis puesto por Chiroleu (2012) sobre la participación y el trabajo de los diversos actores universitarios: docentes, estudiantes y funcionarios, para la inclusión requerida por el trabajo para la inclusión. En relación con esta insuficiencia, se rescata el trabajo en equipo como una estrategia para la formación de los recursos a cargo de los cursos (ver capítulos 2, 5 y 6).

De los análisis presentados en los capítulos, surge también como demanda que la universidad brinde variedad ofertas de AA. En atención a la complejidad que implica el proceso de enculturación disciplinar, la inserción en un nuevo espacio y el desarrollo de nuevas prácticas frente a nuevos textos, se remarca que un único curso no puede ser la solución a esta problemática, sino que es menester que las universidades desplieguen una multiplicidad de iniciativas de apoyo a este proceso y que también contemplen los múltiples factores inheren-

tes. Sánchez y Montes (en el capítulo 3) muestran que se entrecruzan factores materiales, emocionales e identitarios que se articulan en la experiencia de los sujetos que ingresan a la educación superior.

Se evidencia, así también, la exigencia de atender a aspectos materiales vinculados con la infraestructura: más allá de las aulas necesarias para el desarrollo de los cursos, se hace mención, además, al requerimiento de disposición de espacios, dentro de la universidad, donde los estudiantes puedan leer y reunirse con los compañeros para conversar sobre sus lecturas, por ejemplo. De esta forma, apuntar a una inclusión que promueva la permanencia de quienes ingresan a la universidad exige, entonces, medios simbólicos y materiales que garanticen dicha permanencia.

Estas observaciones contribuyen a los debates dentro del campo de la AA y ofrecen algunas ideas frente a la preocupación de las instituciones de nivel superior que buscan acompañar el proceso de enculturación de sus estudiantes. Ha quedado claro que el dominio de las prácticas letradas no solo le posibilita al estudiante no quedar entrampado en la puerta giratoria de la entrada a la universidad, sino que también es determinante en la formación y el desempeño científico y profesional.

Las interpretaciones, percepciones y evaluaciones de los actores educativos participantes en los programas, centros, tutorías y cursos permitieron explorar los modos desde los que se asume el requerimiento de inclusión en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Así, es posible plantear la imbricación de la AA y la inclusión, en tanto los análisis han mostrado la potencialidad de estos dispositivos para ayudar a trabajar contra distintas formas de exclusión (Terigi, 2009). Hemos visto que las acciones desplegadas de acuerdo con las percepciones tanto de estudiantes como de docentes promueven el acceso al conocimiento, la calidad educativa del tramo y, por lo tanto, las posibilidades de participación de los estudiantes en los ámbitos académico y profesional. Así, en palabras de Sánchez Camargo: "... se está trabajando en la consolidación del área y en la adopción sistemática de una perspectiva alfabetizadora que garantice el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes y su inmersión en su área disciplinar, y que les garantice, además, oportunidades de desarrollo personal, profesional y social" (ver p. 70).

La mayoría de los dispositivos desarrollados en las universidades estudiadas emergen en busca de dar respuestas a los grupos vulnerables que hasta hace pocas décadas estaban excluidos de la educación superior –entendiendo, entonces la inclusión como aquella referida a la inclusión de los grupos vulnerables a la

exclusión–. No obstante, el avance del conocimiento en el campo de la AA (ver capítulo 1) y la evolución de los programas y centros está derivando en una ampliación del concepto de *inclusión* como educación para todos (Ainscow y otros, 2006, citado en Terigi, 2009). Así entendida, la AA se inscribe en el marco de la educación como derecho (Danani, 2008; Feldfeber y Gluz, 2011; Gentili, 2009; Narodowski, 2008; Rinesi, 2015): "igualdad de oportunidades educativas" tanto en el "punto de partida" como en "el punto de llegada" en un contexto de procesos de masificación educativa (Ezcurra, 2011).

En consonancia con las políticas impulsadas durante las últimas décadas, se advierte que las universidades latinoamericanas estudiadas buscan prever los obstáculos en el acceso a las oportunidades educativas, a partir de la implementación de estos programas que contribuyen a su superación según los datos presentados. Entendemos estas prácticas como prácticas de inclusión educativa, en tanto promueven más y mejores oportunidades de aprendizaje de la lectura y la escritura a los estudiantes, y se constituyen como una vía de inclusión en el nivel superior, puesto que ponen en cuestión la pretendida antinomia entre calidad e inclusión, al proponer una forma de superación que las conjuga en la realización de sus acciones. Vimos que se trata, pues, de promover oportunidades de aprendizaje equitativas y de alta calidad, de buscar mayor equidad y justicia social a través del desarrollo de sus intervenciones que, a su vez, se vinculan con el sostenimiento de sistemas educativos de calidad, cada vez más inclusivos y sensibles a la amplia diversidad de las necesidades de aprendizaje de todas las personas.

Entonces, desde esta perspectiva, la AA aparece como una herramienta política que contribuye al avance planteado por Rinesi (2015) desde la declaración constitucional que establece que el Estado garantiza el derecho a la educación, hasta una serie de normativas y acciones afirmativas que hacen de ese derecho una posibilidad cierta, un derecho efectivo no meramente declarativo, al favorecer que una importante cantidad de sujetos puedan ejercer ese "Derecho a la Universidad".

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2003). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". *Uni-pluri/versidad*, vol. 3, n° 2, pp. 17-23.

—— (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Chiroleu, A. (2008). "La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008". *UDUAL,* n° 40, pp. 19-28.

—— (2012). "Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n° 13. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>.

Danani, C. (2008). "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad". *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, n° 1, pp. 39-48.

Estienne, V. y Carlino, P. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". *Uni-Pluri/Versidad,* vol. 4, n° 3, pp. 9-17. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/12210>.

Ezcurra, A. M. (2011). "Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave". En Fernández Lamarra, N. (comp.), *La democratización de a Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". *Educação & Sociedade,* vol. 32, n° 115, pp. 339-356. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.

Gentili, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, n° 49, pp. 19-57. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie49a01.html>.

Infante, M. (2010). "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa". *Estudios Pedagógicos,* vol. 36, n° 1, pp. 287-297.

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing.* Filadelfia: John Benjamin.

—— (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and Education*, vol. 18, n° 3, pp. 220-245.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mendes Braga, M. (2008). "Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década". En Gazzola, A. y Didrikson, A. (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Narodowski, M. (2008). "La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". *REICE*, vol. 6, nº 2, pp. 19-26.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: UNGS.

Terigi, F. (coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: El reto de la inclusión escolar.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Los autores

María Cristina Castro Azuara

Licenciada en Lingüística y Literatura Hispanoamericana. Maestra y doctora en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y presidenta de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas. Se desempeña como profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), institución en la que tiene a su cargo los cursos de Análisis del Discurso y Alfabetización Académica. Desde 2007, coordina la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Estudios del Discurso, y los trabajos del Cuerpo Académico *Lenguas Modernas,* orientados al estudio de los procesos de literacidad académica y aprendizaje de lenguas. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos de investigación sobre temas relacionados con la alfabetización académica y científica, el discurso disciplinar y la pedagogía de los géneros discursivos.
Contacto: mariacristina.castro@uatx.mx

María Constanza Errázuriz

Profesora del Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Es doctora en Análisis del Discurso Hispanoamericano por la Universidad de Valladolid y profesora de Lengua por la PUC. Sus líneas de investigación son la lectura y escritura académicas, la evaluación de la lengua escrita, la formación inicial docente y el análisis discursivo. Actualmente, es investigadora principal del proyecto CONICYT-FONDECYT n° 11.130.560 "Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente". Algunas de sus publicaciones recientes son "Plan de intervención en comprensión lectora y producción de textos, en primer año de pedagogía en educación general básica en la Sede Villarrica de la UC" (*Revista Onomázein* n° 25, 2012/1) y "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile" (*Revista Perfiles Educativos*, n° 150, 2015).
Contacto: cerrazuc@uc.cl

Soledad Montes

Licenciada en Letras Hispánicas y licenciada en Psicología por la PUC. Candidata a magíster en Psicología Educacional de la misma casa de estudios. Actualmente, se desempeña como docente en el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Facultad de Letras de la PUC, coordina el Programa de Escritura Disciplinar (PED) y el Programa *E-learning* de habilidades comunicativas en la misma institución. Su línea de investigación está centrada en el desarrollo de la escritura en la educación superior a través de *e-learning* y el rol de la interacción entre pares para el desarrollo de la escritura en el ámbito universitario.
Contacto: msmontes@uc.cl

Lucía Natale

Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Especializada en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se encuentra finalizando su tesis de doctorado, también en la UBA. Es docente-investigadora de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), donde coordina el Programa de Desarro-

llo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera (PRODEAC). Ha dictado cursos de escritura científica en distintas maestrías y especializaciones y, además, seminarios sobre la inclusión de las prácticas letradas en las materias universitarias. Ha coordinado dos libros, *En carrera. Escritura y lectura de géneros académicos y profesionales* y *El semillero de la escritura*. Publicó también capítulos de libros y artículos en revistas científicas latinoamericanas. Actualmente, investiga sobre la relación entre la inclusión social y educativa a través de la alfabetización académica y sobre las representaciones en torno de la escritura disciplinar y su enseñanza en el discurso de los docentes universitarios.
Contacto: lnatale@ungs.edu.ar

Inés Gimena Pérez

Licenciada en Letras por la UBA y especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Su área de interés es la alfabetización académica y profesional en su relación con el acceso al nivel superior de educación. Para su tesis de Maestría en Educación y Ciencias Sociales (FLACSO) investiga sobre las interacciones docentes en las prácticas de enseñanza aprendizaje de la escritura y lectura académicas. Actualmente, se desempeña como docente en el PRODEAC, en la UNGS, y en Lingüística y Semiología, en la UBA.
Contacto: igperez@ungs.edu.ar

Leticia Ríos

Licenciada en Educación y estudiante avanzada de la Licenciatura en Estudios Políticos, en la UNGS. Becaria de investigación y docencia en dicha institución. Participa en proyectos de investigación sobre inclusión educativa y derecho a la educación universitaria.
Contacto: leticarolina.rios@gmail.com

Martín Sánchez Camargo

Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica por la BUAP; maestro y doctor en Ciencias del Lenguaje por la misma institución, en México. El tema abor-

dado en su tesis de doctorado fue la argumentación en la producción de textos académicos universitarios. Tiene más de veinticinco años de experiencia como profesor de Lengua y Literatura Hispanoamericana en diversas instituciones públicas y privadas de nivel medio y superior de su país. Actualmente, es profesor de tiempo completo, adscripto al departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte, con el cargo de coordinador del Área de Primera Lengua y de responsable del proyecto institucional "Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la escritura", en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Sus líneas de investigación son la teoría y la crítica del discurso poético, teoría y metodología de la argumentación en textos académicos y científicos, y didáctica del español como primera lengua. Ha publicado varios capítulos de libros didácticos y ha colaborado en diversas revistas de divulgación académica y literaria como así también en congresos y eventos académicos.
Contacto: martin.sanchez@udlap.mx

Verónica Sánchez

Licenciada en Letras Hispánicas por la PUC y candidata a magíster en Psicología Educacional de la misma casa de estudios. Actualmente, se desempeña como docente y coordinadora del PLEA, en la Facultad de Letras de la PUC. Entre sus líneas de estudio e investigación, se encuentran las relaciones entre alfabetización académica e inclusión en el sistema de la educación superior y los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura académica. También forma parte del equipo directivo de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura.
Contacto: mvsanche@uc.cl

Daniela Stagnaro

Profesora y Licenciada en Letras por la UBA. Obtuvo una beca inicial de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y, actualmente, está desarrollando su tesis de doctorado sobre la variabilidad intradisciplinar del género artículo de investigación en relación con los diferentes posicionamientos epistemológicos. Integra equipos de investigación que estudian diversos aspectos del discurso académico-científico y profesional. Ha formado parte del equipo del PRODEAC en el Instituto de Industria de la UNGS y se ha desempeñado como

docente de diversos talleres de alfabetización académica de grado y posgrado en universidades nacionales e institutos de formación docente. Ha publicado capítulos de libros y artículos de investigación sobre la escritura académica y su enseñanza, y materiales didácticos para los diferentes niveles educativos. Actualmente, dirige el Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.
Contacto: dpstagnaro@untdf.edu.ar

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Inclusión y *alfabetización académica* son dos conceptos que atraviesan hoy los discursos sobre la universidad, especialmente en el contexto latinoamericano. La fuerza con la que se han instalado en las investigaciones ha hecho que se configuren como el centro de dos campos de investigación con legitimidad propia. Sin embargo, estos conceptos no suelen ser puestos en relación, a pesar de que ambos conllevan la vocación de favorecer la participación social de una mayor cantidad de jóvenes a través de una inserción de calidad en el ámbito de los estudios superiores.
En este libro, tras un primer capítulo que entrecruza ambos conceptos, se describen y analizan cinco programas de alfabetización académica de tres países latinoamericanos: uno de la Argentina, dos de Chile y dos de México. A partir de la descripción y el análisis de estas iniciativas, se ofrece un panorama sobre diversas modalidades de abordaje de la lectura y la escritura en el nivel universitario. Asimismo, se recogen las voces de los diversos actores participantes de los programas, quienes nos ofrecen su visión sobre la relación entre alfabetización académica e inclusión educativa.

Colección Educación

Universidad Nacional de General Sarmiento

LUA Libro Universitario Argentino

ISBN 978-987-630-257-9